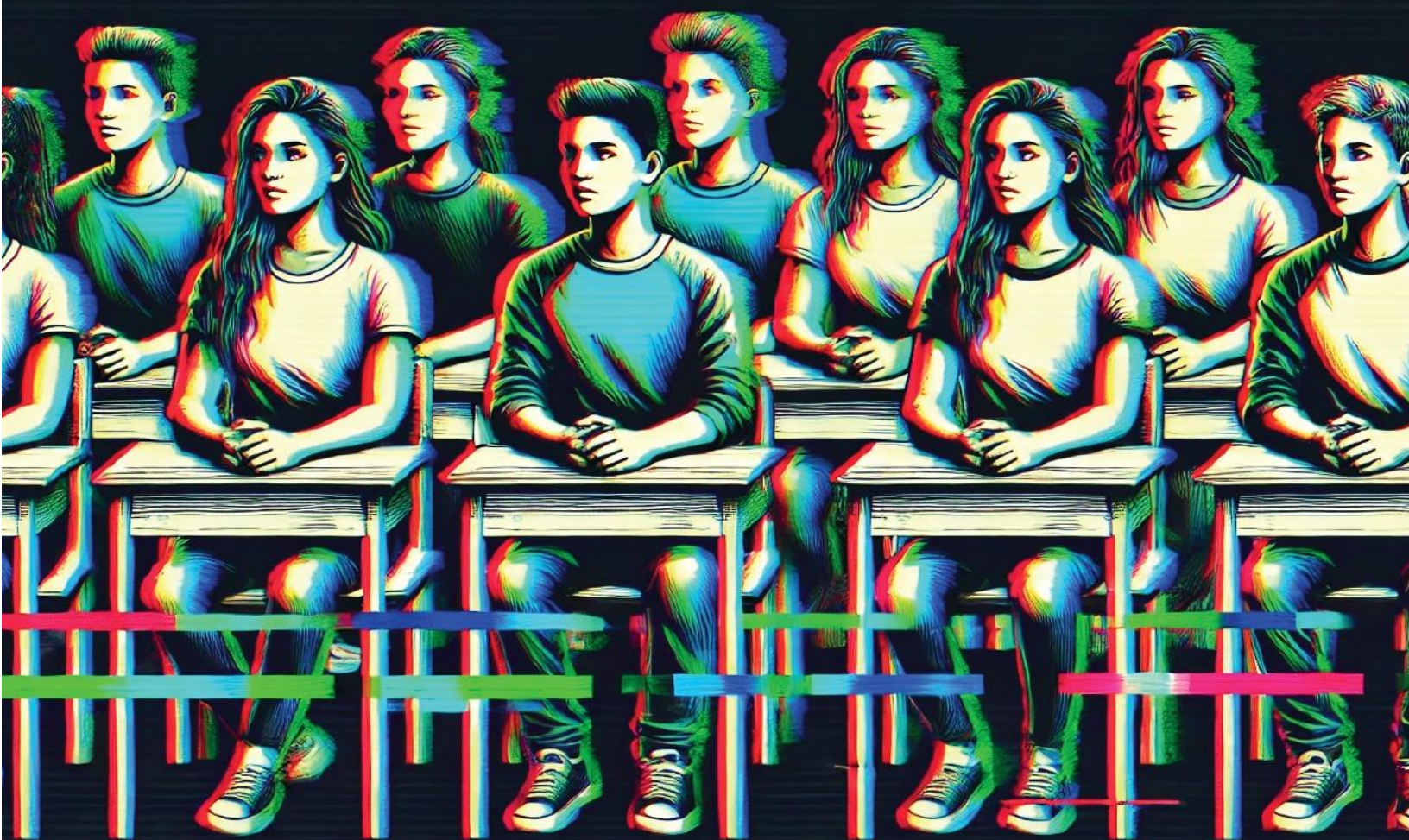


# Temas emergentes en la educación superior: diálogos y reflexiones



**Pedro Sánchez Escobedo y Alicia Rivera Morales**



**AIDU** Mexico

Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria

## Datos de catalogación

Editores: Pedro Antonio Sánchez Escobedo y Alicia Rivera Morales

Maquetación y correcciones: Andrea Vázquez Santos y Diana Otero Solís. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

Diseño de portada y contraportada: Antonio Castro

*Temas emergentes en la educación superior:  
diálogos y reflexiones*

Octubre, 2024

ISBN: 978-607-6992-61-6

Editorial: Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU)

Copyright, Derechos reservados

### Cómo citar esta obra:

Sánchez-Escobedo, P. y Rivero-Morales, A. (Eds.) (2024). *Temas Emergentes en la Educación Superior*. CDMX: Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria.

ISBN: 978-607-6992-61-6



## Presentación

El libro “Temas emergentes en educación superior: diálogos y reflexiones” es un esfuerzo colaborativo entre académicos de diversos países de habla hispana, dedicados a la docencia e investigación. Pese a la variedad de temáticas abordadas, la obra se titula como tal al ser el *nivel superior* un punto donde convergen los autores.

La idea de realizar este libro surgió después de las últimas reuniones de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) en la ciudad de Mérida, Yucatán, en marzo de 2022 y en Ensenada, Baja California, en agosto de 2023. En estas, mucho de los asistentes al Congreso manifestaron su deseo de difundir sus pensamientos, investigaciones y posiciones docentes, quejándose de la ausencia de espacios eclécticos para escribir. Alicia Morales y un servidor, generamos entonces la incitativa de esta obra, a todas luces innovadora y actual, evidencia fehaciente del esfuerzo de AIDU en 2024.

La edición y gestión del ISBN fue posible gracias al apoyo de la AIDU que, desde hace más de 20 años, ha sido una red académica de docentes pertenecientes a universidades e instituciones de Educación Superior de todas las áreas del conocimiento.

La colaboración de AIDU para la presente publicación contribuye a la difusión y preservación del conocimiento, tal como sus congresos y eventos realizados desde 1999. A la fecha, cuenta con 15 actas de congresos llevados a cabo en países como Chile, España y México. Cada uno, centrado en temas que buscan responder a los retos y cambios en el ámbito universitario tales como: la renovación de la docencia universitaria, la incorporación de nuevas tecnologías, la formación del profesorado, la calidad educativa y la gobernanza institucional.

Es así como el libro compila investigaciones, experiencias y prácticas, convirtiéndose así en un referente perdurable y valioso para el académico, que documenta y puede inspirar a la reflexión, discusión y generación de nuevas ideas en la docencia para los avances en el campo de la educación superior. Además, ofrece herramientas y enfoques útiles para la formación continua, la mejora de la práctica docente y el desarrollo profesional en el ámbito académico y de investigación.

Es un honor presentarles este libro, que ha sido un esfuerzo conjunto entre los editores, autores y revisores, para ofrecer una obra de calidad y con rigor académico. Espero que las lecturas en las páginas siguientes sean de utilidad y contribuyan a su desarrollo personal, profesional y académico. Invito a seguir cuestionando y ampliando el campo de la investigación en la educación superior con la misma pasión que demuestra esta obra.

Dr. Pedro Sánchez Escobedo  
Universidad Autónoma de Yucatán  
Editor.  
Otoño 2024

## Dictaminadores externos

Daniel González González  
*Universidad de Granada*  
<https://orcid.org/0000-0001-7311-5819>

José Álvarez Rodríguez  
*Universidad de Granada*  
<https://orcid.org/0000-0002-8411-9265>

Adjani Gabriela Tovar Pimentel  
*Universidad Simón Bolívar*  
<https://orcid.org/0000-0002-7346-0791>

Fernanda Inéz García Vázquez  
*Instituto Tecnológico de Sonora*  
<https://orcid.org/0000-0002-8668-2924>

Virginia Cuadros Rivera  
 Universidad San Francisco Xavier de  
 Chuquisaca  
<https://orcid.org/0009-0007-6955-5820>

Héctor Reyes Lara  
 Universidad Pedagógica Nacional  
<https://orcid.org/0009-0005-7995-6594>

Carlos Alberto Cortés Rodríguez  
 Liceo Universidad Pedro de Gante  
<https://orcid.org/0000-0002-9310-7928>

María Isabel Arbesu García  
 Universidad Autónoma Metropolitana  
<https://orcid.org/0000-0002-4503-3143>

José Antonio Serrano Castañeda  
 Universidad Pedagógica Nacional  
<https://orcid.org/0000-0002-7272-7001>

Melissa García Meraz  
 Universidad Nacional Autónoma de México  
<https://orcid.org/0000-0001-7761-8069>

Sara Domínguez Bautista  
 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Yolanda Jurado Rojas  
 Universidad Nacional Autónoma de México

Diana Otero Solís  
*Universidad Autónoma de Yucatán*  
<https://orcid.org/0000-0002-4731-6366>

Jorge Darío Alemán Suárez  
*Universidad Autónoma Chapingo*  
<https://orcid.org/0000-0001-6981-8861>

Rubí Medrano Chan  
*Universidad Autónoma de Yucatán*  
<https://orcid.org/0000-0003-2111-240X>

Jessica Zumárraga Ávila  
*Universidad Autónoma de Yucatán*  
<https://orcid.org/0000-0002-9516-5064>

Paola Lizcano Madariaga  
 Universidad Autónoma de Yucatán  
<https://orcid.org/0009-0006-6247-9848>

Danahe Casais Molina  
 Secretaría de Educación del Estado de Yucatán  
<https://orcid.org/0000-0003-2793-3057>

Geovany Rodríguez Solís  
 Universidad Autónoma de Yucatán  
<https://orcid.org/0000-0003-1818-7929>

Jesús Pinto Sosa  
 Universidad Autónoma de Yucatán  
<https://orcid.org/0000-0002-7962-2966>

David Beltrán Poot  
 Universidad Autónoma de Yucatán  
<https://orcid.org/0000-0002-6081-8096>

Fernando Copado Bueno  
 Universidad Autónoma Chapingo  
<https://orcid.org/0009-0000-5678-1983>

Lizeth Guadalupe Parra Pérez  
 Instituto Tecnológico de Sonora  
<https://orcid.org/0000-0001-9247-7663>

Deneb Magaña Cruz  
 Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

<https://orcid.org/0000-0002-3733-7948>

Cessna Alejandra Chavira Garnica  
Universidad Autónoma de Yucatán  
<https://orcid.org/0009-0006-0928-9711>

Josué Israel Tejeda Flores  
Instituto Tecnológico de Mérida  
<https://orcid.org/0009-0000-4913-8762>

Laura Elisa Burgos Mora  
Universidad de Guadalajara  
<https://orcid.org/0000-0002-5915-5977>

Cristóbal Crescencio Ramón Mac  
Universidad Autónoma de Aguascalientes  
<https://orcid.org/0000-0003-3732-5717>

Andrea Yahaira Vázquez Santos  
Universidad Autónoma de Yucatán  
<https://orcid.org/0000-0002-1213-1548>

<https://orcid.org/0000-0002-8579-596X>

Miguel Angel Manzanero Chan  
Universidad Autónoma de Yucatán  
<https://orcid.org/0000-0002-8074-4258>

Mariel Luna Villanueva  
Universidad Autónoma de Yucatán  
<https://orcid.org/0000-0002-4247-4613>

Dennise Díaz Pedroza  
Universidad Autónoma de Yucatán  
<https://orcid.org/0000-0001-6141-1696>

Eduardo de Jesús Rubio Díaz  
Universidad Autónoma de Yucatán  
<https://orcid.org/0009-0007-8809-7431>

Daniela Cocolotl González  
Universidad Nacional Autónoma de México  
<https://orcid.org/0000-0002-8035-4268>

## Índice

<b>Datos de catalogación</b>	<b>2</b>
<b>Presentación</b>	<b>3</b>
<b>Dictaminadores externos</b>	<b>4</b>
<b>Índice</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1.- Dimensiones docentes del cambio paradigmático de la Educación Superior. Estudio a través de grupos de enfoque</b>	<b>12</b>
<i>Introducción</i> .....	13
Acreditación y evaluación basada en estándares.....	13
Movimiento SoTL .....	14
Espacios regionales de Educación Superior .....	15
Problema de investigación .....	16
Preguntas de investigación.....	16
<i>Método</i> .....	16
Hipótesis de trabajo y objetivo .....	16
Diseño .....	16
Dimensiones del estudio .....	17
Participantes .....	17
Instrumento de recogida de datos: Guion de Grupo de enfoque. ....	18
Análisis de datos .....	19
Carácter disciplinar del estudio.....	19
<i>Resultados</i> .....	19
Visión de la enseñanza universitaria .....	19
Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes .....	20
Conocimiento del contexto .....	21
Planificación y organización de la materia .....	21
Desarrollo de la enseñanza.....	22
Capacidad comunicativa .....	23
Apoyo individual al aprendizaje .....	24
Evaluación.....	24
Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente .....	25
Autoevaluación .....	26
<i>Conclusiones</i> .....	27
<i>Referencias</i> .....	27
<b>Capítulo 2.- Neurodidáctica en la transformación innovadora de la Educación Superior</b>	<b>31</b>
<i>Introducción</i> .....	32
Neurodidáctica .....	32
Diseño instruccional.....	33
Rendimiento académico .....	34
Formación y Desarrollo profesional docente .....	35

Laboratorios de neuroimagen.....	36
Transformación innovadora de la enseñanza .....	37
<i>Método</i> .....	38
Objetivos .....	38
Diseño .....	38
Participantes .....	39
Instrumentos .....	39
Fases .....	40
Formación neurodidáctica .....	41
<i>Resultados</i> .....	42
Productos.....	42
Difusión e internacionalización.....	42
<i>Transferencia, implicaciones éticas y conclusiones</i> .....	43
<i>Referencias</i> .....	44

### **Capítulo 3.- Las políticas educativas como formas simbólicas: una mirada desde la comunicación** **46**

<i>Introducción</i> .....	47
Las formas simbólicas.....	48
Las políticas educativas como formas simbólicas .....	49
La política educativa como proceso y texto .....	52
<i>Conclusiones</i> .....	54
<i>Referencias</i> .....	55

### **Capítulo 4.- Prácticas docentes de disciplina restaurativa y acoso entre pares en estudiantes de educación media superior** **56**

<i>Introducción</i> .....	57
<i>Método</i> .....	59
Tipo de estudio .....	59
Participantes .....	59
Instrumentos .....	59
Procedimiento .....	60
Análisis de datos .....	60
<i>Resultados</i> .....	60
Análisis descriptivos .....	60
Análisis de correlaciones.....	61
Comparaciones por sexo .....	61
<i>Conclusiones</i> .....	61
<i>Resultados</i> .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Relaciones entre disciplina docente restaurativa y bullying .....	62
Diferencias asociadas al sexo.....	62
Limitaciones.....	62
<i>Cierre</i> .....	63
<i>Referencias</i> .....	63

<b>Capítulo 5.- Actitudes de maestros del sistema educativo boliviano frente a la discapacidad estudiantil</b>	<b>67</b>
<i>Introducción</i> .....	68
<i>Metodología</i> .....	71
Participantes .....	71
Instrumento .....	72
Procedimiento .....	72
<i>Resultados</i> .....	73
Actitudes hacia la discapacidad .....	73
Actitud en función del sexo y la edad .....	75
Actitud en función del área y subsistema educativo .....	75
Actitudes en función del contacto con PCD .....	76
<i>Discusión</i> .....	76
<i>Conclusiones</i> .....	77
<i>Referencias</i> .....	78
<b>Capítulo 6.- Las Políticas de la Formación Docente en la Educación Media Superior 81</b>	
<i>Presentación</i> .....	82
Diversas formas de abordar la formación docente .....	82
La estrategia de profesionalización .....	83
La magnitud de la profesionalización docente frente a la NEM .....	85
Primer Informe de Labores SEP 2018-2019 .....	86
Segundo Informe de labores SEP 2019- 2020 .....	87
Tercer informe de labores SEP 2020-2021.....	88
Cuarto Informe de Labores 2021-2022 .....	89
<i>Consideraciones finales</i> .....	89
<i>Referencias</i> .....	91
<b>Capítulo 7.- Problemas de los alumnos para atender las actividades académicas, durante la pandemia de COVID 2019 y sus repercusiones</b>	<b>92</b>
<i>Introducción</i> .....	93
La pandemia del COVID 19 y sus repercusiones en la educación .....	94
La Universidad Autónoma Chapingo: nuestro contexto .....	95
<i>Metodología</i> .....	97
<i>Resultados y discusión</i> .....	97
<i>Conclusiones</i> .....	102
<i>Referencias</i> .....	104
<b>Capítulo 8.- Sistema modular, vigencia después del retorno presencial</b>	<b>107</b>
<i>Introducción</i> .....	108
<i>Sistema Modular: origen, evolución y relevancia de la enseñanza-aprendizaje</i>	109
<i>Desarrolló del proceso de enseñanza después de la pandemia</i> .....	113
<i>Nuevas situaciones, retos y oportunidades, de orden social, pedagógico y cognitivo</i> .....	116
<i>Conclusiones</i> .....	120
<i>Referencias</i> .....	121



<b>Capítulo 9.- Experiencias didácticas con la desescolarización remota de emergencia</b>	<b>123</b>
<i>Experiencias didácticas con la desescolarización remota de emergencia</i> .....	124
Didáctica y neuroeducación .....	126
<i>La intervención</i> .....	128
<i>Resultados</i> .....	130
<i>A manera de reflexión final</i> .....	133
<i>Referencias</i> .....	134
<b>Capítulo 10.- Vicisitudes de la educación remota por emergencia en psicología educativa, en la Universidad Pedagógica Nacional</b>	<b>135</b>
<i>Introducción</i> .....	136
Experiencia de los docentes en la pandemia por COVID19 .....	137
Experiencia de los Estudiantes en la pandemia por COVID19.....	142
Implicación de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia.....	145
<i>Conclusiones</i> .....	149
<i>Referencias</i> .....	150
<b>Capítulo 11.- La pedagogía crítica de Catherine Walsh y la fenomenología de la otredad</b>	<b>152</b>
<i>Introducción</i> .....	153
<i>Desarrollo</i> .....	156
Educar abriendo grietas y sembrando .....	156
Walsh, activista y promotora de rupturas epistémicas .....	158
Educar para mirar las transformaciones a partir de la otredad.....	160
<i>Conclusión</i> .....	162
<i>Referencias</i> .....	163
<b>Capítulo 12.- La cultura alimentaria e interculturalidad, y el enfoque por tareas, una nueva dimensión para la gestión en la formación de investigadores indígenas: una experiencia de internacionalización</b>	<b>164</b>
<i>Introducción</i> .....	165
<i>La formación de investigadores y sus saberes académicos</i> .....	168
<i>El escenario de la experiencia</i> .....	169
<i>La estrategia metodológica</i> .....	171
<i>Resultados de la experiencia</i> .....	173
TAREA No. 1.-. El análisis de proyectos de investigación.....	174
TAREA No. 2.- El sentido de la investigación a través del emprendimiento freiriano.....	175
TAREA No. 3.- Elaboración de un capítulo de tesis (análisis de resultados de investigación).....	176
TAREA No. 4.- Elaboración de una ponencia y presentación pública ..	177
<i>Elaboración de un artículo con miras a su publicación</i> .....	180
<i>Conclusiones</i> .....	181
<i>Referencias</i> .....	182

<b>Capítulo 13.- Inmersión holística en las escuelas como metodología para la investigación educativa</b>	<b>184</b>
<i>Introducción</i> .....	185
<i>Desarrollo</i> .....	185
Diagnóstico .....	185
Diseño .....	189
Implementación.....	189
Evaluación.....	189
<i>Cierre</i> .....	190
<i>Referencias</i> .....	190
<b>Capítulo 14.- Efectos de la pandemia en una escuela rural y estrategias de afrontamiento en padres de familia</b>	<b>193</b>
<i>Introducción</i> .....	194
La educación en tiempos de pandemia.....	195
El programa Aprende en casa en México.....	196
La educación bancaria.....	197
<i>Metodología</i> .....	197
Diseño .....	197
Participantes .....	198
Técnicas e instrumentos .....	199
Procedimiento .....	200
<i>Resultados</i> .....	200
La vida al interior del hogar se complica.....	201
Salir adelante a como dé lugar .....	203
Comunicación tardía pero llegó .....	204
Lo difícil y complejo de Aprender en casa.....	206
<i>Discusión</i> .....	207
<i>Referencias</i> .....	210
<b>Capítulo 15.- Transformaciones en la educación de estudiantes superdotados: de la identificación a la intervención</b>	<b>211</b>
<i>Introducción</i> .....	212
El legado de la superdotación a lo largo de los siglos.....	213
Reflexión filosófica sobre la superdotación y su educación .....	214
Superdotación en la actualidad.....	215
La superdotación desde la perspectiva de la ciencia contemporánea.....	215
<i>Método</i> .....	215
<i>Resultados</i> .....	218
Análisis bibliográfico .....	219
<i>Discusión</i> .....	221
Impacto éticos y sociales de la superdotación.....	222
Tendencias futuras en la educación de los superdotados .....	223
<i>Conclusiones</i> .....	224
<i>Referencias</i> .....	226

<b>Capítulo 16.- Oferta, demanda e ingreso de la educación superior pública. El caso de Baja California</b>	<b>229</b>
<i>Introducción</i> .....	230
Panorama global de la educación superior.....	230
La educación superior en México .....	231
La educación superior pública en Baja California .....	237
<i>Método</i> .....	238
Materiales .....	238
Procedimiento .....	238
<i>Resultados y discusión</i> .....	239
Universidad Autónoma de Baja California .....	239
Instituto Tecnológico de Tijuana (ITT) .....	242
Instituto Tecnológico de Mexicali (ITM).....	245
Instituto Tecnológico de Ensenada (ITE).....	245
Universidad Politécnica de Baja California (UPBC).....	246
Universidad Tecnológica de Tijuana .....	247
Universidad Intercultural de Baja California .....	248
Universidad Nacional Autónoma de México .....	248
<i>Análisis complementarios</i> .....	248
<i>Conclusiones</i> .....	249
<i>Referencias</i> .....	250
<b>Capítulo 17.- Programa de Desarrollo Personal: Fortaleciendo la salud mental de estudiantes de Medicina y Psicología</b>	<b>252</b>
<i>Introducción</i> .....	253
Planteamiento del problema.....	253
Antecedentes .....	255
<i>Método</i> .....	257
Fase I .....	257
Fase II.....	258
<i>Resultados</i> .....	259
Fase I. Pre y postest de habilidades para la vida y su relación con el rendimiento académico .....	259
Fase II. Evaluación del Programa de Desarrollo Personal .....	261
<i>Discusión y conclusiones</i> .....	266
<i>Referencias</i> .....	267

## Capítulo 1.- Dimensiones docentes del cambio paradigmático de la Educación Superior. Estudio a través de grupos de enfoque

*Teaching dimensions of the paradigmatic change in Higher Education. A focus group study*

**Manuel Fernández Cruz**  
Universidad de Granada  
manuelfernandezcruz@ugr.es  
<https://orcid.org/0000-0002-6873-7186>

**F Borja Fernández García-Valdecasas**  
Universidad de Nebrija  
ffernand@nebrija.es  
<https://orcid.org/0000-0002-1851-6596>

### Resumen

El proyecto PROFESUP implica a 28 universidades (5 de España y 23 de América Latina) y 62 investigadores, con el objetivo común de describir las características del cambio paradigmático que se está produciendo en la Educación Superior y sus efectos para la profesionalización docente.

El estudio se basa en tres ámbitos de la acción política y en sus correspondientes fundamentos teóricos que están explicando partes de la transformación de las instituciones de Educación Superior y de la profesión académica y que, de manera integrada, constituyen un nuevo modelo o paradigma. Se trata de: (a) el efecto de las políticas de acreditación y evaluación basada en estándares; (b) la extensión del movimiento SoTL (Scholarship of Teaching and Learning); (c) la aparición de nuevos espacios regionales de integración de la Educación Superior que trasladan el foco de la transferibilidad desde los programas de enseñanza a los resultados de aprendizaje. En este texto se presentan los resultados de la realización de diez grupos de enfoque, uno por cada una de las dimensiones de la actividad docente establecidas para estudiar el cambio paradigmático. En los resultados se recogen las tendencias de cambio observadas. Concluimos con la caracterización de cuatro escenarios posibles de profesionalización futura en función del efecto que las tendencias de cambio tengan en los sistemas, las instituciones y las comunidades académicas concretas.

Esperamos que todo ello sirva para realizar propuestas de orientación de políticas y agendas de profesionalización (que incluyan dispositivos de formación inicial, continua y de desarrollo profesional) más eficaces. En este texto se presentan datos del proyecto de investigación A-SEJ-594-UGR20 financiado con cargo al programa operativo FEDER Andalucía 2014-20.

**Palabras clave:** Educación Superior; profesionalización docente; excelencia docente.

## Abstract

The PROFESUP project involves 28 universities (5 from Spain and 23 from Latin America) and 62 researchers, with the common objective of describing the characteristics of the paradigmatic change that is taking place in Higher Education and its effects on teacher professionalization.

The study is based on three areas of political action and their corresponding theoretical foundations that are explaining parts of the transformation of Higher Education institutions and the academic profession and that, in an integrated manner, constitute a new model or paradigm. These are: (a) the effect of accreditation and standards-based assessment policies; (b) the extension of the SoTL (Scholarship of Teaching and Learning) movement; (c) the emergence of new regional spaces of Higher Education integration that shift the focus of transferability from teaching programs to learning outcomes. This text presents the results of ten focus groups, one for each of the dimensions of teaching activity established to study paradigmatic change. The results reflect the observed trends of change. We conclude with the characterization of four possible scenarios of future professionalization depending on the effect that the change trends have on the systems, institutions and specific academic community.

We hope that all this will serve to make proposals for the orientation of more effective professionalization policies and agendas (including initial and continuous training and professional development). This text presents data from the research project A-SEJ-594-UGR20 funded under the Andalusia FEDER operational program 2014-20.

**Keywords:** Higher education; teacher professionalization; teaching excellence.

## Introducción

El estudio del cambio paradigmático de la profesionalización docente en las universidades se basa en tres ámbitos de la acción política y en sus correspondientes fundamentos teóricos que están explicando partes de la transformación de las instituciones de Educación Superior y de la profesión académica en nuestros días y que, de manera integrada, constituyen un nuevo modelo o paradigma. Se trata de: (a) el efecto de las políticas de acreditación y evaluación basada en estándares; (b) la extensión del movimiento SoTL (Scholarship of Teaching and Learning); (c) la aparición de nuevos espacios regionales de integración de la Educación Superior que trasladan el foco de la transferibilidad desde los programas de enseñanza a los resultados de aprendizaje, de los cuales Europa y América Latinas son dos buenos ejemplos.

### *Acreditación y evaluación basada en estándares*

Fenómenos como el crecimiento o masificación y la democratización de acceso a la Educación Superior están en la base de la nueva función que las universidades juegan para las sociedades desarrolladas (Ellis y Hogard, 2019). En esta nueva función, que se perfila conforme avanza el presente siglo (Altbach et al., 2019), en paralelo a la aparición y

superación, al menos aparente, de una fuerte crisis económica global, la universidad deja de poseer definitivamente el monopolio de la investigación y el cuerpo académico deja de pivotar de manera equilibrada entre las funciones tradicionales de investigación y docencia (Gallagher, 2020), para fragmentarse en maneras distintas de ejercer la profesión con pesos distintos para las diversas funciones: enseñanza, investigación, innovación, transferencia, gestión y extensión (Fernández y Gijón, 2011).

Tanto la pérdida del monopolio de la investigación y la necesidad de alianzas con el sector productivo, como la transformación en la visión de la formación de profesionales (Bourke, 2019), el auge de la privatización y la aparición de nuevos formatos institucionales de Educación Superior, han generado la necesidad de incrementar los procesos de rendición de cuentas ante la sociedad (Latif et al., 2019) y, por ello, de implantar mecanismos de acreditación y evaluación basada en estándares (Dougherty et al., 2019). De algunos de estos mecanismos hemos informado anteriormente (Fernández, 2018).

Los procesos de evaluación y aseguramiento nunca son neutrales, sino que se refieren a equilibrios de poder dentro de las universidades y entre ellas y otros actores sociales (Shams y Belyaeva, 2019).

Son tres las lógicas que se han vinculado a la evaluación institucional: rendición de cuentas, cumplimiento de requisitos y mejoramiento. A través de estas lógicas se impone, de manera externa una cultura de la calidad en las universidades que tiende hacia la excelencia y que mueve procesos internos: (a) de resistencia o burocratización; (b) de ajuste e implantación; (c) o de apropiación y mejora (Porta, 2017). Es en este tercer caso, en el que se modela la acción docente, fortaleciendo la aparición de rasgos y funciones profesionales novedosos como: la coordinación docente, la recogida y análisis de la información sobre la propia actividad profesional, el seguimiento de la actividad profesional, la adaptación a los grupos de interés, principalmente, a la satisfacción de los estudiantes (García-Berro et al., 2016).

Todo ello ocurre de manera no uniforme en cada institución concernida, sino en función de la fase de desarrollo profesional del docente, de sus expectativas, de su formación, de su ciclo de vida (Fernández, 2015).

En España, los programas Acredita, Academia y Docentia que realizan tanto la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA) como el resto de las Agencias de Evaluación reconocidas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQUA), están modelando la profesionalización docente (Dicker et al., 2019). Este es un referente de aplicación de políticas de evaluación que hemos tenido la oportunidad de conocer de cerca como evaluadores y evaluados.

### ***Movimiento SoTL***

En todo caso, esta nueva situación no es ajena a la nueva agenda de investigación a nivel internacional sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en Educación Superior, que desde la aparición del Report Boyer (1990) de la fundación Carnegie en el marco del *“the scholarship of teaching and learning SoTL”*, se ha extendido con las aportaciones teóricas de académicos como Shulman (2005) o con trabajos de campo como los que hicimos desde el Grupo Force de UGR bajo la dirección del profesor Bolívar (Caballero y Bolívar, 2015), a partir de la oportunidad de transformación de la práctica docente universitaria que nos brindó la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Zabalza, 2009).

El objetivo manifiesto del movimiento del movimiento SoTL en pos del conocimiento académico de la enseñanza y el aprendizaje es hacer transparente el proceso de facilitación del aprendizaje en la Universidad (Frake-Mistak et al., 2020). Para alcanzar este propósito los profesores deben estar informados de las perspectivas teóricas de la enseñanza y el aprendizaje de su propia disciplina y capacitados para recoger evidencias rigurosas de su práctica de enseñanza (Francis, 2006). Esto implica reflexión, indagación, evaluación, documentación y comunicación (Webb, y Tierney, 2019). La integración de resultados de investigación en la enseñanza mediante proyectos de innovación es otro componente de este objetivo. De esta manera, se irán consolidando conocimientos didácticos específicos para las diversas disciplinas universitarias (Broggt et al., 2020).

La potencialidad de este enfoque al respecto es justo que promueve una profunda implicación con la disciplina, en su dimensión práctica, tornando confluyentes los métodos de investigación y los métodos de enseñanza. El conocimiento de la disciplina se vincula al conocimiento didáctico mediante el potente constructo, ya clásico, de Shulman de “conocimiento didáctico del contenido” (Gess-Newsome et al., 2019), que adquiere un lugar central en dicha conjunción y que debemos seguir fundamentando en Educación Superior (Fernández, 2014).

Este es un referente de carácter teórico que hemos tenido la oportunidad de desarrollar con nuestras contribuciones empíricas.

### *Espacios regionales de Educación Superior*

El tercer enfoque que actúa de antecedente de nuestro proyecto es el que se configura en torno a la necesidad de generar criterios de reconocimiento, movilidad, comparabilidad y transferibilidad dentro de espacios regionales integrados de Educación Superior (McKiernan et al., 2019). Ello ha trasladado el foco de la formación universitaria desde los programas de enseñanza a los resultados del aprendizaje (Steinert et al., 2019).

Este cambio, que se está gestando durante más de una década en Europa y que está emergiendo en América Latina (Holland, 2019), ha llevado a una transformación de la vida en las aulas que se evidencia en la forma de elaborar guías didácticas, optar por metodologías activas, transformar la organización de espacios, grupos y horarios, y aplicar nuevas estrategias de evaluación de los resultados.

La implantación del EEES ha supuesto para la universidad española la oportunidad de implantar nuevas metodologías didácticas que están transformando la función docente en Educación Superior (Tejada, 2013). Nosotros hemos señalado tres factores que se conjugan en la implantación del EEES para la innovación didáctica (Fernández y Gijón, 2012): (a) que existe una fuerte presión externa a las propias instituciones universitarias que demanda el cambio (Macheridis y Paulsson, 2019); (b) que existen importantes núcleos dentro de la institución universitaria sensibles a la necesidad de cambio (Choy y Chua, 2019); (c) que se conocen modelos didácticos alternativos hacia los que es factible dirigir los esfuerzos individuales e institucionales de cambio (Vermunt et al., 2019).

En la última década, en la universidad española se han dado esos tres factores y ello está emergiendo en la universidad latinoamericana. El avance de la didáctica y la psicología de la educación nos ha proporcionado conocimiento fiable de la enseñanza y del aprendizaje, contrastado ya suficientemente en experiencias prácticas, como para abandonar con seguridad el modelo tradicional de formación universitaria y adentrarnos en

propuestas novedosas, innovadoras y adaptadas a los nuevos tiempos (Tummons, 2019). Todo ello nos permite avanzar en un modelo docente que busca la excelencia (Alanís, 2017).

Este es un referente de carácter práctico al que contribuimos desde nuestra acción profesional y nuestra actividad de innovación docente y de reflexión sobre la innovación docente.

### ***Problema de investigación***

Estudiado desde los tres referentes antes referidos, el problema con el que nos encontramos es que la profesión académica se está transformando (Faulkner et al., 2019). La profesionalización de los docentes universitarios cambia (Dodillet et al., 2019). Los hitos en la carrera, las necesidades de formación y los modelos de desarrollo profesional en la Universidad evolucionan (Alanís, 2018). Se transforman las prácticas formativas, la interacción con la investigación básica y aplicada, se demanda el dominio de nuevas prácticas de innovación, de transferencia y de gestión (Barreto et al., 2015). Se originan nuevos escenarios locales, regionales y global, a los que corresponderán nuevas prácticas de profesionalización docente que se pueden estar gestando y de las que aún no tenemos conocimiento completo y profundo. Esto impide el desarrollo de políticas de profesionalización que orienten y faciliten el desarrollo de la carrera académica (Torra et al., 2012). Ese es el problema al que se quiere dar respuesta con este estudio.

### ***Preguntas de investigación***

¿Por dónde transcurre la transformación de la Educación Superior y cuáles son las características del cambio que afectan a la profesionalización docente de carácter global en España y América Latina? ¿Podemos discutir, encontrar y caracterizar tendencias de cambio en los sistemas y en las instituciones que afecten a la profesionalización docente? ¿Cuáles son las dimensiones de la actividad docente en Educación Superior en que puede cristalizarse el cambio paradigmático de la profesionalización? Para responder a estas preguntas se realizarán grupos de enfoque con docentes universitarios expertos usando la dimensionalización empleada en estudios previos sobre profesionalización realizados por el equipo en España, Brasil, Cuba, México y Canadá (Fernández y Romero, 2010; García, 2013; López y González, 2013; Alanís, 2016; Yurén et al., 2016; Barragán et al., 2018; Holland, 2019).

## **Método**

### ***Hipótesis de trabajo y objetivo***

Si conocemos las condiciones, las características y el efecto de la transformación de la profesión docente en Educación Superior seremos capaces de realizar políticas y diseñar agendas de profesionalización (que incluyan dispositivos de formación inicial, continua y de desarrollo profesional) más eficaces. El objetivo del estudio es conocer las tendencias de cambio en la actividad docente tal y como son percibidas por los protagonistas desde la perspectiva de su efecto en la propia profesionalización.

### ***Diseño***

Este estudio se realiza en el marco de un proyecto más amplio y potente que combina el uso de grupos de enfoque con la aplicación de un cuestionario a una muestra de



más de 3.000 docentes y el análisis de una colección de un centenar de historias de vida profesional de docentes universitarios. Aquí se presentan los resultados obtenidos en los grupos de enfoque.

El modelo de investigación adoptado es de naturaleza exploratoria y comprensiva. Tras analizar desde una perspectiva política y comparada los contextos donde se desarrollan las carreras de académicos de España y América Latina, pretendemos explorar cuáles son sus percepciones profesionales y de la excelencia docente que mantienen, y las tendencias de cambio que observan en la enseñanza. La orientación predominante del estudio es de carácter comprensivo en la medida en que el propósito general es explicar el cambio paradigmático en la profesionalización docente y su sentido. En esta investigación se emplea un guion de grupo de enfoque que se usa para cada una de las dimensiones de profesionalización establecidas.

### ***Dimensiones del estudio***

En concordancia con los estudios previos realizados, se establecieron 10 dimensiones del cambio en la profesionalización docente. Cada una de estas fue analizada en 10 grupos de enfoque consecutivos, integrados por el contingente total de investigadores expertos participantes (62 académicos).

*Tabla 1.1.-Dimensiones del cambio en la profesionalización*

Dimensiones
A. Visión de la enseñanza universitaria.
B. Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes.
C. Conocimiento del contexto.
D. Planificación y organización de la materia.
E. Desarrollo de la enseñanza.
F. Capacidad comunicativa.
G. Apoyo individual al aprendizaje.
H. Evaluación.
I. Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente.
J. Autoevaluación.

### ***Participantes***

En el estudio han participado 5 universidades españolas y 23 universidades de América Latina.

*Tabla 1.2.- Universidades participantes en España*

Nombre de la institución
Universidad de Granada
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
Universidad de Málaga (UMA)
Universidad de Jaén (UJA)
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

*Tabla 1.3.-Universidades participantes en América Latina*

Nombre de la institución
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México
Universidad de Colima (UdeC), México
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México
Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México
Escuela Normal Valle del Mezquital (ENVM), México
Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (INSENCO), México
Universidad de Ciego de Ávila (UNICA), Cuba
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana
ISAE, Panamá
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela
Universidad de Nariño (UNAR), Colombia
Fundación J.N. Corpas, Colombia
Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)
Universidad Mayor San Francisco Javier de Chuquisaca (USFXC), Bolivia
Universidad de Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil
Pontificia Universidad Católica de Goiás (PUC-Goiás), Brasil
Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil
Universidad Estadual de Goiás (UEG), Brasil
Universidad Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Brasil
Universidad Central de Chile (UCEN), Chile
Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile
Universidad Andres Bello (UNAB), Chile

Cada universidad estuvo representada por un grupo compuesto por 1 a 5 investigadores que se integraron en las distintas fases del proyecto y en la realización de los grupos de enfoque. Del total de 62 participantes, 40 eran mujeres (64,51%) y 22 (35,48%) varones; su antigüedad en la docencia oscilaba en un intervalo de entre 2 y 35 años estando la media en 13,5 años de experiencia universitaria; por su parte, la edad transcurre en un intervalo de entre 26 y 66 años, con media de 45,2 años.

***Instrumento de recogida de datos: Guion de Grupo de enfoque.***

Para cada grupo de enfoque se redactó un texto motivador de la discusión siguiendo una estructura o guion común.

*Tabla 1.4.- Guion*

Guion Grupo de enfoque
1. Aclaración conceptual y términos académicos implicados en la dimensión de profesionalización.
2. Indicadores explicativos de la dimensión.
3. Revisión del estado del arte en la literatura actual.
4. Descripción de innovaciones más interesantes y recientes en España e Iberoamérica.
5. Evolución prevista próximas décadas.
6. Grandes interrogantes que generan discusión.
7. Referencias esenciales.

La organización de cada grupo de enfoque se llevó a cabo con la siguiente pauta de dinamización de la discusión:

1. Presentación oral del texto motivador, por un relator en 20 min con apoyo de diapositivas.
2. Lanzamiento al grupo de los 3 o 4 interrogantes que desencadenan discusión. Los interrogantes se incluyen en la última diapositiva.
3. Animación de intervenciones o bien para posicionamientos personales respecto a los interrogantes, o contar experiencias institucionales, o añadir elementos teóricos sobre la dimensión que se discute.
4. Subrayar las tendencias de cambio señaladas. Discutirlas y refinarlas.
5. Resumen final por el relator.

### ***Análisis de datos***

Las discusiones fueron grabadas en audio y transcritas. La información, de carácter cualitativo, se analizó a través de la estrategia de “inducción analítica” por considerarla la más adecuada para examinar los datos en busca de categorías y las posibles relaciones entre ellas. Para la codificación se utilizó el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. En nuestro estudio tratamos de identificar y contrastar las perspectivas y tendencias de cambio que señalan los participantes del grupo considerados como un todo (Clandinin et al., 2018; Fernández y Romero, 2010; Sarasa, 2018; Wruck, 2018).

### ***Carácter disciplinar del estudio***

El estudio que presentamos es multidisciplinar en la medida en que lo son los resultados obtenidos y su posible aplicación en las políticas de formación docentes de todas las disciplinas académicas. El fundamento del movimiento SoTL que hemos esbozado en antecedentes implica a la concepción de la propia identidad profesional del formador y de su tarea de enseñanza con futuros profesionales de los distintos ámbitos científicos establecidos: Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Tecnología, Humanidades y Arte. Los investigadores que conforman la red de investigación pertenecen a distintos ámbitos de conocimiento señalados. Los resultados esperados serán relevantes tanto para las comunidades científicas como para las comunidades profesionales de los cinco ámbitos.

## **Resultados**

### ***Visión de la enseñanza universitaria***

En el grupo de enfoque A se señala que la visión de la enseñanza universitaria se verá afectada por: el incremento de las TIC, la profundización del enfoque de formación basada en competencias, el aprendizaje personalizado y la promoción de inclusión y equidad en el sistema.

(a) La mayor integración de la tecnología. Se espera que la tecnología continúe desempeñando un papel fundamental en la innovación de la enseñanza y el perfeccionamiento docente: *“en mi opinión, en las próximas décadas, se prevé una mayor integración de herramientas digitales, plataformas en línea y recursos multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en todas las aulas. Esto nos permitirá a los docentes acceder a una variedad de recursos y estrategias innovadoras para enriquecer las clases y fomentar el aprendizaje personalizado”* (FGA, 7).

(b) El aprendizaje basado en competencias. Se espera un cambio hacia un enfoque educativo centrado en el desarrollo de competencias clave. El perfeccionamiento docente estará orientado hacia la adquisición de habilidades y conocimientos que permitan a los estudiantes enfrentar los desafíos del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la creatividad: *“todos estos cambios nos exigirán modificaciones en la enseñanza, con un mayor énfasis en metodologías activas y en el fomento de habilidades transversales”* (GFA, 9).

(c) El aprendizaje personalizado. La evolución de la innovación de la enseñanza y el perfeccionamiento docente se dirigirá hacia un enfoque más personalizado y adaptativo: *“se nos comienza a exigir el uso de estrategias y tecnologías que permitan adaptar la enseñanza según las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante”*. Esto implica un cambio en la forma en que se planifican las lecciones y se evalúa el progreso, poniendo énfasis en la retroalimentación individualizada y el seguimiento del desarrollo de cada estudiante.

(d) El enfoque en la educación inclusiva. La innovación de la enseñanza y el perfeccionamiento docente se alinearán cada vez más con la promoción de la equidad y la inclusión en el ámbito educativo. Se buscará garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad, independientemente de sus características y circunstancias individuales: *“sin duda, ello requerirá una mayor capacitación docente en estrategias pedagógicas inclusivas y una mayor atención a la diversidad cultural, lingüística y de necesidades especiales”* (GFA, 9).

### ***Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes***

La evolución que parece haber en cuanto a las necesidades de los estudiantes es ir conectando cada vez más con las demandas de la sociedad, con las profesiones reales que tendrán que desempeñar al finalizar sus estudios y las habilidades que se espera que adquieran. Todo esto pasa por considerar las circunstancias que rodean a cada estudiante y la forma en la que pueden afectar a su formación. En el grupo de enfoque B, se señala que los cambios llegarán de la aparición de: prevención del fracaso, observación de las nuevas necesidades, programas de tutoría y flexibilidad formativa.

(a) Programas preventivos del abandono académico: *“será necesario el uso de cuestionarios para el diagnóstico de grupos de riesgo y la realización de talleres remediales para la población estudiantil afectada”* (GFB, 2).

(b) La extensión en las instituciones de observatorios de la vida y necesidades del estudiantado que desarrollen proyectos encaminados a optimizar la formación, reducir el riesgo de fracaso académico y mejorar la inserción socio profesional de los egresados. Habrá que analizar la eficacia de las ayudas socioeconómicas al estudiantado que presta el sistema; la evolución de las brechas sociales, las situaciones de necesidad, ansiedad y depresión derivadas de desventaja social; la regulación de las emociones y el afrontamiento de desafíos en la población estudiantil; la situación particular de estudiantes extranjeros, inmigrantes y de movilidad internacional; y las necesidades de intervención para la mejora y desarrollo de hábitos de vida saludables: *“son muchas y variadas las necesidades estudiantiles que deben afrontarse desde un sistema formativo diverso y equitativo”* (GFB, 4).

(c) La implantación de un cambio sustancial en los programas de tutoría, mentoría y acompañamiento educativo, que *“aproximen a instituciones académicas con sus estudiantes, atendiendo los nuevos desafíos sociales y del mercado de trabajo, basadas en*

*productos, proyectos y procedimientos innovadores, así como con actividades relevantes para el desarrollo social y personal y la capacitación para la profesionalización futura”* (GFB, 9).

(d) Apoyo a políticas de flexibilidad curricular y fomento de trayectorias de aprendizaje *“abiertas a la personalización y a itinerarios formativos singulares y complementarios”* (GFB, 10).

### **Conocimiento del contexto**

En lo que se refiere a la dimensión de conocimiento del contexto, en el grupo de enfoque C se consideró que serán determinantes las siguientes cuestiones en la evolución futura: la constitución del conocimiento docente, la planificación de la actividad intelectual y el fomento de la cultura de la investigación.

(a) El Conocimiento Profesional Docente. En este sentido, el contexto universitario, se caracteriza por una variedad de colectivos profesionales y disciplinares, con tradiciones, culturas y estilos diferentes, atravesados por aspectos que recorren dimensiones personales, grupales, didácticas, institucionales y sociales, generando *“formas particulares de entender y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de una profesión”* (GFC, 3). Dadas estas particularidades nos interesa comprender cómo el conocimiento docente se podría ver afectado o condicionado por estas tradiciones, reflexionando sobre las diferentes influencias que podría llegar a filtrarse en el conocimiento didáctico de profesores universitarios, de acuerdo con la tradición teórica y práctica de sus disciplinas, y de sus colectivos profesionales y educativos concretos, y cómo dichos condicionamientos repercutirían en las propuestas de enseñanza y aprendizaje de los docentes.

(b) La planificación de la actividad intelectual: *“la educación superior ha pasado por momentos históricos en los que se ha tenido que reinventar para dar respuesta a las cambiantes necesidades sociales”* (GFC, 3). En ese sentido, la planificación es la actividad intelectual, que consiste en pensar hoy lo que se tiene que hacer en el futuro y es cada vez más necesaria ante la rapidez en el acontecer de los fenómenos económicos, políticos, sociales y tecnológicos.

(c) La Cultura de investigación. *“La cultura de investigación no se crea en el vacío ni tampoco opera por decreto, como equivocadamente algunos creen”* (GFC, 7). En la base de dicha cultura deben existir fundamentos y condiciones académicas y administrativas, que sustenten adecuadamente el quehacer investigativo. *“Solo así es posible hacer sostenible en el tiempo, la construcción de una cultura investigativa institucional de raíces firmes y de largo recorrido, capaz de generar impactos duraderos en el pensar y hacer de las generaciones venideras”* (GFC, 8).

### **Planificación y organización de la materia**

Son tendencias detectadas por el grupo de enfoque D organizar la docencia en torno a prompts para poder incorporar de forma eficaz la IA. Igualmente, la planificación flexible para adaptarse a distintos escenarios: presenciales, no presenciales, mixtos, e individualizados. La planificación de rutas personalizadas de aprendizaje que integre las características y las posibilidades que ofrece la inteligencia artificial y la generación de ambientes de aprendizajes neuro eficaces. Junto a ello las tendencias generales más destacables en los procesos de enseñanza-aprendizaje se centran en pedagogías innovadoras

con el uso de tecnologías. En resumen, son tendencias señaladas: el pensamiento computacional; los espacios híbridos de aprendizaje, y la integración de TIC:

(a) Pensamiento computacional. Enfoque mental y habilidad cognitiva que se basa en los principios y procesos utilizados por los científicos de la computación. Esto implica descomponer un problema en partes más pequeñas y manejables, identificar patrones y relaciones, diseñar algoritmos y utilizar la abstracción para simplificar y generalizar situaciones: Descomposición, reconocimiento de patrones, abstracción y diseño de algoritmos. *“En Iberoamérica se hallan innovaciones centradas en la utilización de la robótica, entre otras, como herramienta o metodología didáctica para el desarrollo del pensamiento computacional”* (GFD, 4).

(b) Espacios de aprendizaje híbrido y en línea. El aprendizaje híbrido o *blended learning* y el aprendizaje en línea o *e-learning* está en auge desde los modelos de “enseñanza a distancia de emergencia” adoptados en la pandemia. Esta modalidad de enseñanza busca utilizar el potencial de las tecnologías para ofrecer una enseñanza personalizada y directa con el objetivo de optimizar las interacciones cara a cara y el tiempo de clase (OECD, 2018). *“En el contexto Iberoamericano se ha utilizado la metodología Flipped Classroom o aula invertida para el aprendizaje híbrido y los Sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), (como Moodle, Google Classroom, Blackboard...) en experiencias del aprendizaje presencial y virtual”* (GFD, 5).

(c) Aprendizaje basado en juegos y gamificación con tecnologías. Las tecnologías de juegos educativos y gamificación continuarán evolucionando y proporcionando experiencias de aprendizaje más atractivas y motivadoras. *“Los juegos educativos inmersivos y las mecánicas de gamificación se pueden utilizar para fomentar la participación, la colaboración, el logro de objetivos y el desarrollo de habilidades”* (GFD, 10).

### **Desarrollo de la enseñanza**

La evolución prevista en las próximas décadas en el desarrollo de la enseñanza se espera que esté influenciada por diversas tendencias y factores como los que se han abordado anteriormente. Algunas de las posibles evoluciones que se podrían producir en el ámbito educativo, según se detectó en el correspondiente grupo de enfoque E, son: enfoque centrado en el estudiante; aprendizaje colaborativo y en red; la integración de las TIC; la formación enfocada en habilidades (tipo Siglo XXI); y la extensión de sistemas de reconocimiento y validación de habilidades y competencias.

(a) Enfoque centrado en el estudiante. Se espera que la enseñanza se aleje del modelo tradicional centrado en el docente y se oriente cada vez más hacia el estudiante: *“habrá un mayor énfasis en comprender las necesidades individuales de los estudiantes, adaptar los métodos de enseñanza y proporcionar oportunidades de aprendizaje personalizadas”* (FGE, 1). Se buscará fomentar la autonomía, la participación activa y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

(b) Aprendizaje colaborativo y en red. *“Estamos convencidas de que se promoverá cada vez más el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes trabajen juntos en proyectos, resolución de problemas y actividades que fomenten la interacción y la colaboración”*. Además, se espera que se aproveche *“el potencial de las redes, el internet y las comunidades sociales y de aprendizaje en línea, permitiendo a los estudiantes conectarse con otros compañeros y expertos en todo el mundo para compartir conocimientos y experiencias”* (GFE, 7).

(c) Integración de la tecnología. *“La tecnología tendrá un mayor protagonismo en el desarrollo de la enseñanza con una mayor integración de herramientas digitales y recursos tecnológicos en el aula”* (GFE, 9), como dispositivos móviles, plataformas de aprendizaje en línea, realidad virtual y aumentada, inteligencia artificial y analítica de datos educativos. Estas tecnologías se utilizarán para mejorar la experiencia de aprendizaje, proporcionar retroalimentación personalizada, facilitar la colaboración y ampliar el acceso a la educación.

(d) Enfoque en habilidades del siglo XXI. A medida que el mundo cambia rápidamente, se dará mayor importancia al desarrollo de habilidades del siglo XXI como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la colaboración, la comunicación efectiva y la alfabetización digital: *“los programas educativos se centrarán en cultivar estas habilidades, ya que son fundamentales para el éxito en el mundo laboral y la ciudadanía activa”* (GFE, 9).

(e) Sistemas de reconocimiento y validación de habilidades. Se espera que se desarrollen sistemas de reconocimiento y validación de habilidades más robustos y basados en competencias: *“estos sistemas permitirán a los individuos documentar y demostrar sus habilidades adquiridas”* (GFE, 11), ya sea a través de credenciales digitales, carteras electrónicas o sistemas de certificación reconocidos internacionalmente.

### **Capacidad comunicativa**

La evolución de la comunicación didáctica en la universidad obligará a los docentes a alcanzar nuevas habilidades comunicativas mediadas por dispositivos y tecnología. En el grupo de enfoque F se señalaron los cambios en la comunicación que vendrán de la mano del uso de: el internet de las cosas; la inteligencia artificial; el aprendizaje analítico y los sistemas de gestión del aprendizaje.

(a) Internet de las cosas (IoT): La creciente conexión de dispositivos a través del IoT podría tener un impacto en la educación centrada en el estudiante: *“los dispositivos IoT pueden proporcionar datos en tiempo real sobre el comportamiento de los estudiantes, el uso de recursos y el entorno de aprendizaje, lo que permite una mayor personalización y adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje”* (GFF, 6).

(b) Inteligencia artificial (IA) y aprendizaje automático: La inteligencia artificial y el aprendizaje automático pueden impulsar el aprendizaje colaborativo y en red al ofrecer recomendaciones personalizadas, facilitar la comunicación entre los estudiantes y proporcionar análisis de datos para identificar patrones y tendencias en las interacciones entre los participantes. Por otro lado, estas tecnologías *“pueden analizar datos sobre las habilidades y necesidades individuales de los estudiantes y ofrecer recomendaciones de aprendizaje personalizadas, así como identificar oportunidades de desarrollo profesional basadas en tendencias y demandas del mercado laboral”* (GFF, 6).

(c) Analítica de aprendizaje y evaluación adaptativa: Las tecnologías de analítica de aprendizaje y evaluación adaptativa permitirán un seguimiento más preciso del progreso del aprendizaje y la identificación de áreas de mejora: *“estas herramientas utilizarán algoritmos y análisis de datos para proporcionar retroalimentación personalizada y sugerir actividades de aprendizaje adicionales para un desarrollo continuo”* (GFF, 7). Se han revisado el impacto y algunos de los beneficios logrados mediante el uso de analíticas de aprendizaje en entornos virtuales, y se ha estudiado la modalidad de aprendizaje *mobile learning* (aprendizaje móvil) como herramienta para el aprendizaje adaptativo, ambos estudios en el contexto de la Educación Superior.

(d) Sistemas de gestión del aprendizaje (LMS): Los sistemas de gestión del aprendizaje seguirán evolucionando para ofrecer características y funcionalidades más orientadas a la colaboración y la interacción. Los LMS proporcionan espacios virtuales donde los estudiantes pueden acceder a materiales, participar en discusiones, colaborar en proyectos y realizar actividades interactivas de forma conjunta. *“El diseño y la gestión de entornos virtuales de aprendizaje en plataformas de LMS o las experiencias de profesorado y estudiantado como instructores o usuarios de estos entornos ya se practican en mi universidad con modelos b-learning o e-learning”* (GFF, 9).

### ***Apoyo individual al aprendizaje***

La gran diversidad de situaciones y necesidades que pueden experimentar los estudiantes ha propiciado la existencia de múltiples organizaciones, programas, recursos destinados a favorecer la inclusión como medio de atender las necesidades de aprendizaje de todos, con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social. Tendencias observadas en el grupo de enfoque G destinado a este asunto, fueron: el apoyo activo; la inclusión de larga duración; el uso de plataformas de orientación profesional; la colaboración social y con ONG.

(a) El Apoyo activo. Sigue un modelo de ayuda mediada: un profesional acompaña al individuo durante su rutina diaria para potenciar su desarrollo y aprendizaje de cada experiencia. *“El apoyo activo en el aula es un modelo para la inclusión de los alumnos con discapacidad articulado en torno a un conjunto de estrategias y herramientas que busca y facilita la inclusión en la comunidad de las personas con discapacidad y problemas del neurodesarrollo”* (GFG, 2).

(b) La Inclusión de larga duración. *“Se necesita algo más que docentes, la inclusión y el apoyo de aprendizaje individual requieren que diferentes profesionales estén disponibles para cubrir las necesidades de los estudiantes”* (GFG, 3). Todo ello en un ambiente de cooperación activa entre profesores, tutores y mentores, profesores ayudantes y otros especialistas pedagógicos y psicosociales.

(c) Las plataformas de orientación profesional que *“ofrecen información y recursos a tutores y formadores de formación profesional, tanto del ámbito educativo como de la formación para el empleo”* (GFG, 3). Están especialmente diseñadas para la formación profesional orientada a competencias.

(d) La colaboración social y con organizaciones sin fines de lucro: *“porque las asociaciones civiles y ONG proporcionan recursos y apoyo para que las personas que piensan y aprenden de manera diferente puedan progresar, en el ámbito académico y laboral a lo largo de su vida”* (GFG, 7). Las instituciones de Educación Superior deben fortalecer la colaboración con estas entidades para el beneficio de todos sus estudiantes.

### ***Evaluación***

La evaluación del estudiantado está en constante evolución y se espera que siga transformándose en las próximas décadas. Diversos factores, como los avances tecnológicos, los cambios en las demandas del mercado laboral y las nuevas perspectivas educativas, influirán en la forma en que se utilizan los indicadores explicativos y en cómo se evalúa el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los aspectos señalados en el grupo de enfoque H que debemos considerar son: evaluación basada en habilidades; evaluación personalizada; evaluación con TIC; evaluación continua y formativa; y evaluación de competencias transversales.



(a) Evaluación basada en habilidades del siglo XXI: *“esperamos que la evaluación del alumnado se centre cada vez más en la medición y desarrollo de habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la alfabetización digital”* (GFH, 1). Los indicadores explicativos se utilizarán para evaluar el nivel de dominio de estas habilidades, brindando una visión más completa del perfil de competencias de los estudiantes

(b) Personalización y adaptabilidad: *“está claro que la evaluación del alumnado se dirigirá hacia enfoques más personalizados y adaptativos”* (GFH, 6). Se espera que se utilicen indicadores explicativos para identificar las necesidades y fortalezas individuales de los estudiantes, permitiendo una retroalimentación y un apoyo más específicos. Esto garantizará que los indicadores estén alineados con los objetivos de aprendizaje individuales y ayuden a los estudiantes a desarrollar su potencial al máximo

(c) Integración de tecnología. La tecnología desempeñará un papel cada vez más importante en la evaluación del alumnado. Se espera que las herramientas digitales y las plataformas de aprendizaje faciliten la recopilación, el análisis y la visualización de indicadores explicativos.: *“la inteligencia artificial y el aprendizaje automatizado también podrían desempeñar un papel en la evaluación, ofreciendo análisis más precisos y personalizados”* (GFH, 8).

(d) Evaluación continua y formativa. La evaluación del alumnado tenderá a ser más continua y formativa: *en lugar de depender únicamente de exámenes y pruebas finales, deberíamos contar con indicadores explicativos del proceso para proporcionar retroalimentación constante a los estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje”* (GFH, 9). Esto permitirá realizar ajustes y mejoras en tiempo real, promoviendo un aprendizaje más efectivo y una mayor autonomía del estudiante

(e) Evaluación de competencias transversales: *“claro que las competencias transversales, como la inteligencia emocional, la empatía y la adaptabilidad, ganarán relevancia en la evaluación del alumnado”* (GFH, 11). Los indicadores explicativos se utilizarán para evaluar el desarrollo de estas competencias, reconociendo su importancia en el mundo laboral y en la vida cotidiana.

### ***Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente***

La innovación de la enseñanza implica la implementación de cambios significativos en las prácticas pedagógicas, mientras que el perfeccionamiento docente se centra en el desarrollo profesional y la mejora continua de los educadores. Ambos aspectos son fundamentales para promover una educación de calidad y garantizar el éxito de los estudiantes. Las tendencias más destacables en innovación, según se enfatizó en el correspondiente grupo de enfoque I, vendrán de la mano del uso de: aulas colaborativas; aplicaciones personalizadas; aprendizaje automático; preocupación por la ciberseguridad; uso de la inteligencia artificial; uso didáctico del metaverso.

(a) Aulas colaborativas. *“Las aulas colaborativas han ganado popularidad en Iberoamérica, promoviendo el trabajo en equipo y la participación activa de los estudiantes”* (GFI, 4). Los docentes actúan como facilitadores y los estudiantes trabajan juntos para resolver problemas y construir conocimientos. Esta tendencia se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso social y constructivo.

(b) Apps personalizadas. El uso de aplicaciones personalizadas en el ámbito educativo ha experimentado un crecimiento significativo. Estas aplicaciones permiten a los estudiantes acceder a recursos educativos adaptados a sus necesidades, estilos de

aprendizaje e intereses: *“las apps personalizadas brindan oportunidades de aprendizaje interactivo y autodirigido”* (GFI, 5).

(c) Aprendizaje automático o 'Machine Learning': *“el aprendizaje automático se ha convertido ya en una tendencia en la educación”* (GFI, 7). Esta técnica utiliza algoritmos para analizar datos y proporcionar retroalimentación personalizada a los estudiantes. El aprendizaje automático tiene el potencial de mejorar la adaptación del contenido educativo y la evaluación del progreso de los estudiantes.

(d) Ciberseguridad. La ciberseguridad se ha vuelto fundamental en la era digital. En el ámbito educativo, es importante garantizar la protección de los datos personales de los estudiantes y mantener la integridad de los sistemas informáticos: *“la educación en ciberseguridad se ha convertido en una tendencia para capacitar a docentes y estudiantes en el uso seguro y responsable de la tecnología”* (GFI, 7).

(e) El empleo de la Inteligencia Artificial (IA). *“En Iberoamérica, la inteligencia artificial (IA) ha generado un gran interés en el ámbito educativo”* (GFI, 9). Se han explorado aplicaciones de IA para mejorar la personalización del aprendizaje, la adaptación del contenido y la retroalimentación a los estudiantes.

(f) Metaverso y realidad virtual para el aprendizaje. La realidad virtual (RV) y el metaverso han emergido como tendencias prometedoras en la educación. La RV permite a los estudiantes sumergirse en entornos virtuales y vivir experiencias de aprendizaje inmersivas: *“el metaverso ofrecerá entornos virtuales compartidos donde los estudiantes pueden interactuar y colaborar”* (GFI, 12).

### **Autoevaluación**

La autoevaluación docente es una práctica que se espera que se siga fortaleciendo en las próximas décadas, ya que es fundamental para el desarrollo profesional y la mejora continua de los docentes. A medida que evoluciona el campo de la educación, es probable que veamos algunos cambios en la forma en que se implementa la autoevaluación docente. En este grupo de enfoque J, se destacaron las siguientes tendencias: el enfoque de retroalimentación continua; la incorporación de TIC; el enfoque basado en evidencias; el énfasis en la metacognición; y la multidimensionalidad.

(a) Enfoque en la retroalimentación continua: *“en lugar de verlo como un evento aislado, la autoevaluación docente podría adoptar un enfoque más continuo y basado en la retroalimentación constante”* (GFJ, 6). Los docentes podrían recibir comentarios regulares de colegas, supervisores o incluso de los propios estudiantes, lo que les permitiría ajustar su práctica de manera más oportuna y efectiva.

(b) Incorporación de tecnología. El uso de la tecnología en la autoevaluación docente podría aumentar en las próximas décadas. Las herramientas digitales y las plataformas en línea podrían facilitar el proceso de recopilación de datos, el análisis de la práctica docente y la reflexión sobre el propio desempeño: *“además, podrán surgir nuevas herramientas y aplicaciones diseñadas para apoyar la autoevaluación docente”* (GFJ, 6)

(c) Enfoque en la evidencia y los datos. A medida que se pone mayor énfasis en la toma de decisiones basada en evidencia, es probable que la autoevaluación docente incorpore una mayor recolección y análisis de datos: *“los profesores podremos disponer de datos sobre el progreso y logro de los estudiantes, evaluar su impacto en el aprendizaje y utilizar esta información para tomar decisiones informadas sobre nuestra práctica”* (GFJ, 9).

(d) Mayor énfasis en la metacognición y el desarrollo profesional: “*la autoevaluación docente podría profundizar en la reflexión metacognitiva*” (GFJ, 10), es decir, en la capacidad de los docentes para pensar y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje. Además, se podría hacer resaltar en el desarrollo profesional continuo, donde los docentes afianzarán metas, buscarán oportunidades de aprendizaje y evaluarán su progreso a lo largo del tiempo.

(e) Integración de enfoques múltiples. La autoevaluación docente podría ampliar su alcance y considerar diferentes perspectivas y enfoques, como: “*la evaluación entre pares, la observación de clases, el análisis de trabajo colaborativo, la participación en comunidades de práctica y el análisis de evidencia externa*” (GFJ, 10). Esto permitiría una evaluación más completa y enriquecedora de la práctica docente.

## Conclusiones

El análisis de la información recogida en cada uno de los diez grupos de enfoque nos ha permitido dibujar un conjunto de cuatro posibles escenarios futuros para la profesionalización docente, con los cuales concluimos el estudio.

1. Es posible considerar un escenario de resistencia a los cambios sociales y sistemáticos constituyéndolo desde las trincheras de las culturas académicas y negando la realidad de los hechos. Continuar con la inercia institucional hasta donde nos lleve. En ese escenario habrá que convivir con instituciones formativas más dinámicas que se estén adaptando a las transformaciones. La universidad tradicional irá perdiendo apoyo social. Este es el escenario de la profesionalidad de trinchera.

2. Un segundo escenario es el que describe una profesión debilitada, con pérdida de control en todas sus funciones, ante sistemas inteligentes, e investigación desregulada, transversal, multidisciplinar y colaborativa. Se trata del escenario en que la profesión académica se irá diluyendo entre agentes formativos y mediadores de conocimiento de muy diversa procedencia e interés. Pura distopía. Es el escenario de la semi - profesionalidad.

3. El más desalentador es el escenario de la desprofesionalización aguda, la burocratización extrema, el malestar progresivo y la desubicación permanente que es el escenario que estamos generando ahora y que amenaza con colapsar este sistema que conocemos. Se trata del escenario de la profesionalidad fragmentada.

4. El escenario más positivo es el del incremento de la profesionalización académica con equilibrio entre las funciones investigadora y docente. Este es un escenario posible que pudiera provocarse por la presión social hacia la innovación pedagógica que trae la masificación, el acceso universal a la enseñanza superior y la ventaja de integración de las TIC en la enseñanza. Sería un escenario de profesionalidad equilibrada.

Cualquier escenario es posible. Al fin y al cabo, el cuerpo académico está al servicio del mejor interés social y del alumnado. Las transformaciones sociales irán haciendo el camino. Nosotros deberemos ajustarnos a las nuevas necesidades.

## Referencias

Alanís Jiménez, J.F. (2016). Excelencia y profesores universitarios. En D. A. Izarra Vielma (Coord.), *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica* (pp. 126-141). Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón.

- Alanís Jiménez, J.F. (2017). Un profesor de excelencia en el posgrado de la UNAM [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis de Potosí: México.
- Alanís Jiménez, J.F. (2018). Consideraciones para la formación continua del personal docente universitario. *Revista de Educación UCR*, 42 (2), 228–249. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25123>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill.
- Barragán Solís, A. N., Figueroa Campos, M. y Hirsch Adler, A. (2018). Principales rasgos de un buen profesor universitario en opinión de académicos de posgrado. *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC*, 7, 6-23.
- Barreto Espinosa, I.M., y Porto Dolugar, J.D. (2015). *Diseño de indicadores de gestión para el departamento de postgrados de la Facultad de CC Económicas de la Universidad de Cartagena* (Trabajo de grado). Universidad de Cartagena, Colombia.
- Bourke, T. (2019). The Changing Face of Accreditation for Initial Teacher Education Programmes in Australia. In J. Fox, A. Gutierrez & C. Alexander (Eds.), *Professionalism and Teacher Education* (pp. 27- 45). Springer.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered*. Princeton.
- Brog, E., Shephard, K., Knewstubb, B., & Rogers, T. L. (2020). Using SoTL to Foster a Research Approach to Teaching and Learning in Higher Education. In R. C. Plews y M. L. Amos (Eds.), *Evidence-Based Faculty Development Through the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (pp. 143-160). IGI Global.
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Choy, W. K., & Chua, P. M. (2019). Professional development. In B. Wong, S. Hairon & P. T. Ng (Eds.), *School Leadership and Educational Change in Singapore* (pp. 69-86). Springer.
- Clandinin, D. J., Caine, V., & Lessard, S. (2018). *The relational ethics of narrative inquiry*. Routledge.
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., & Mulrooney, H. (2019). What does ‘quality’ in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425-1441.
- Dodillet, S., Lundin, S., & Krüger, J. O. (2019). Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study. *Education Inquiry*, 10(3), 208-225.
- Dougherty, M. R., Slevc, L. R., & Grand, J. A. (2019). Making research evaluation more transparent: Aligning research philosophy, institutional values, and reporting. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 361-375.
- Ellis, R., & Hogard, E. (Eds.), (2019). *Handbook of quality assurance for university teaching*. Routledge.
- Faulkner, F., Kenny, J., Campbell, C., & Crisan, C. (2019). Teacher Learning and Continuous Professional Development. In L. Hobbs & G. Törner (Eds.), *Examining the Phenomenon of “Teaching Out-of-field”* (pp. 269-308). Springer.
- Fernández Cruz, M. (2014). Modelo (auto)biográfico-narrativo para la formación y el desarrollo profesional. En M. H. Barreto Abrahao y A. Bolívar Botía (Coords.), *La*

- investigación (auto)biográfico-narrativa en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 58-84). Edipucrs.
- Fernández Cruz, M. (2015). *Formación y desarrollo de los profesionales de la educación. Un enfoque profundo*. DUP.
- Fernández Cruz, M. (2018). Indicadores de liderazgo en los instrumentos de evaluación de la calidad de los programas universitarios. En I. Del Arco y P. Silva (Eds.), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp. 192-195). Wolters Kluwer España.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2, 89-102.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 109-119.
- Fernández Cruz, M., y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista portuguesa de pedagogía*, 44(1), 83-117. [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614\\_44-1\\_4](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4)
- Frake-Mistak, M., Marsh, H. L., Maheux-Pelletier, G., & Williams, S. (2020). Making SoTL Stick: Using a Community-Based Approach to Engage Faculty in the Scholarship of Teaching and Learning. In R. C. Plews y M. L. Amos (Eds.) *Evidence-Based Faculty Development Through the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (pp. 60-77). IGI Global.
- Francis Salazar, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*, 30(1), 31-49.
- Gallagher, S. R. (2020). *The future of university credentials: New developments at the intersection of higher education and hiring*. Harvard Education Press.
- García Ramírez, J.M. (2013). *Selección de indicadores para la evaluación de la excelencia docente en la Universidad de Trent (Canadá)* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- García-Berro, E., Roca, S., Navallas, F.J., Soriano, M. y Ras, A. (2016). El impacto de las políticas de evaluación del profesorado en la posición en los ránquines universitarios: el caso de la Universidad politécnica de Cataluña. *Aula Abierta*, 44, 23-30.
- Gess-Newsome, J., Taylor, J. A., Carlson, J., Gardner, A. L., Wilson, C. D., & Stuhlsatz, M. A. (2019). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education*, 41(7), 944-963.
- Holland, B. (2019). Factors and strategies that influence faculty involvement in public service. In L. R. Sandmann, Diann O. Jones (Eds.), *Building the Field of Higher Education Engagement: Foundational Ideas and Future Directions* (pp. 55-62) Routledge.
- Latif, K. F., Latif, I., Farooq Sahibzada, U., & Ullah, M. (2019). In search of quality: measuring higher education service quality (HiEduQual). *Total Quality Management & Business Excellence*, 30(7-8), 768-791.
- López Rodríguez, S., y González González, D. (2013). La evaluación del desempeño profesional en profesores de Inglés como lengua extranjera en Cuba desde su propia

- visión de la excelencia universitaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 62-81.
- Macheridis, N., & Paulsson, A. (2019). Professionalism between profession and governance: how university teachers' professionalism shapes coordination. *Studies in Higher Education*, 44(3), 470-485.
- McKiernan, E. C., Schimanski, L. A., Nieves, C. M., Matthias, L., Niles, M. T., & Alperin, J. P. (2019, April 9). Use of the Journal Impact Factor in academic review. *PeerJ Preprints*, 7(e27638v2), 1-22. <https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.27638v2>
- Porta, L. (2017). La educación docente en cuestión. *Revista de Educación*, 12(12), 5-9.
- Porta, L. G., y Flores, G. N. (2017). Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)*, 2(6), 683-697. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2017.v2.n6.p683-697>.
- Sarasa, M. C. (2018). Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes: una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés. *Revista de Educación*, (13), 223-225.
- Shams, S. R., & Belyaeva, Z. (2019). Quality assurance driving factors as antecedents of knowledge management: A stakeholder-focussed perspective in higher education. *Journal of the Knowledge Economy*, 10(2), 423-436.
- Steinert, Y., O'Sullivan, P. S., & Irby, D. M. (2019). Strengthening teachers' professional identities through faculty development. *Academic Medicine*, 94(7), 963-968.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 171-184.
- Torra, I. et al (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos al profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.
- Tummons, J. (2019). Teaching the new professionals: A recent history of teacher education and teacher professionalism in the further education sector in England. In S. Loo (Ed). *Professional Development of Teacher Educators in Further Education* (pp. 10-18). Routledge.
- Webb, A. S., & Tierney, A. M. (2019). Investigating support for scholarship of teaching and learning; we need SoTL educational leaders. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(5), 1-12. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1635905>
- Wruck Timm, J. (2018). O ciclo de vida profissional na docencia no stricto sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal estar a partir de narrativas (auto)biográficas (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Yurén Camarena, T., Pons Bonals, L. y Briseño, S. (2016). La ética del reconocimiento: clave en la transformación de las prácticas académicas. *Edetania*, 50, 17-31.
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80.

## Capítulo 2.- Neurodidáctica en la transformación innovadora de la Educación Superior

*Neurodidactics in the innovative transformation of Higher Education*

**Manuel Fernández Cruz**  
Universidad de Granada  
manuelfernandezcruz@ugr.es  
<https://orcid.org/0000-0002-6873-7186>

**Slava López Rodríguez**  
Universidad de Granada  
slavalr@ugr.es  
<https://orcid.org/0000-0002-9360-3518>

### Resumen

La creación de laboratorios de neuroimagen dedicados a la neurodidáctica en la enseñanza superior representa un paso importante hacia la transformación innovadora de la enseñanza. En este texto se presentan datos del proyecto de investigación C-SEJ-132-UGR23 financiado con cargo al programa operativo FEDER Andalucía 2020-27. El propósito general de nuestra investigación es promover la aplicación de la neurodidáctica en educación superior. Este propósito se desglosa en los siguientes objetivos específicos: evaluar el impacto del laboratorio de neuroimagen en el rendimiento de los estudiantes; y diseñar e implementar estrategias de enseñanza basadas en neurodidáctica. Con una muestra de grupos naturales de estudiantes y docentes de educación superior, de diferentes niveles y programas, se evaluará el impacto del laboratorio de neuroimagen en el rendimiento académico mediante un diseño cuasiexperimental. Se implementarán estrategias de enseñanza basadas en neurodidáctica y tecnología de neuroimagen, capacitando previamente a los docentes en su uso efectivo. Además, se desarrollará un programa de formación docente en neurodidáctica para promover la comprensión de los fundamentos de la neurociencia aplicada a la educación superior.

**Palabras clave:** Neurodidáctica; educación superior; formación docente; neuroimagen; innovación.

### Abstract

The creation of neuroimaging laboratories for neurodidactics in higher education represents an important step towards the innovative transformation of teaching. This paper presents data from the research project C-SEJ-132-UGR23 funded under the Andalusia 2020-27 ERDF operational program. The overall purpose of our research is to promote the application of neurodidactics in higher education. This purpose is developed into the following specific

objectives: to evaluate the impact of the neuroimaging laboratory on student performance; and to design and implement teaching strategies based on neurodidactics. With a sample of natural groups of students and teachers of higher education, from different levels and programs, the impact of the neuroimaging laboratory on academic performance will be evaluated through a quasi-experimental design. Teaching strategies based on neurodidactics, and neuroimaging technology will be implemented, previously training teachers in their effective use. In addition, a teacher training program in neurodidactics will be developed to promote the understanding of the fundamentals of neuroscience applied to higher education.

**Keywords:** Neurodidactics; higher education; teacher training; neuroimaging; innovation.

---

## Introducción

La neurodidáctica se presenta como una poderosa herramienta en Educación Superior para la transformación innovadora de la enseñanza universitaria. El enfoque combina la neurociencia con la educación, permitiendo a los docentes comprender cómo el cerebro procesa la información y diseñar estrategias de enseñanza más eficaces y apropiadas. En este contexto, los laboratorios de neuroimagen desempeñan un papel fundamental, al utilizar avanzadas técnicas como la electroencefalografía (EEG), en tiempo real y contexto habitual, para explorar los correlatos neuronales del aprendizaje y la enseñanza.

Estos laboratorios proporcionan una valiosa orientación a los profesores/as para adaptar sus métodos de enseñanza, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y fomentar el desarrollo profesional. Este proyecto explora los beneficios de la neurodidáctica en la Educación Superior, el diseño instruccional basado en principios neurocientíficos, el impacto en el rendimiento académico, el desarrollo profesional de los docentes y el papel clave de los laboratorios de neuroimagen en la revolucionaria transformación de la enseñanza.

### *Neurodidáctica*

La neurodidáctica es una disciplina que se fundamenta en la integración de los conocimientos provenientes de las neurociencias con el ámbito pedagógico aplicado que es la didáctica. Su objetivo principal es entender cómo funciona el cerebro en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a partir de este conocimiento, desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras que optimicen la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes. Esta área de estudio busca establecer una conexión entre la investigación científica sobre el cerebro y la práctica educativa en el aula, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico de los alumnos.

Como afirman Fernández y López (2024), la Neurodidáctica se configura como una valiosa herramienta para la transformación educativa, brindando a los docentes y educadores un conjunto de principios y estrategias fundamentadas en la comprensión del cerebro humano y su relación con los procesos de aprendizaje.

La neurodidáctica se ha consolidado como un nuevo paradigma en educación, ya que representa un cambio significativo en la forma de concebir y abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fernández y López, 2024). Su enfoque está en sintonía con la



evolución de la educación en el siglo XXI, donde se busca la aplicación de enfoques basados en la evidencia científica y el uso de tecnologías innovadoras para mejorar los resultados educativos (Castorina 2016). En este sentido, la Neurodidáctica ha promovido la aplicación de métodos educativos basados en la evidencia y ha incentivado el uso de tecnologías innovadoras para potenciar el aprendizaje (López et al., 2019). La integración de herramientas como la realidad virtual y la inteligencia artificial ha abierto nuevas oportunidades para personalizar la enseñanza y adaptarla a las necesidades individuales de cada estudiante (Fernández et al., 2024).

La Neurodidáctica encuentra sus raíces en los avances de las neurociencias y su aplicación en el ámbito educativo. Aunque el término "Neurodidáctica" es reciente, los temas relativos a cómo el cerebro procesa la información y cómo se produce el aprendizaje han sido objeto de investigación desde hace décadas (Fernández y López, 2023). La concepción de que el cerebro es el órgano central en el proceso de aprendizaje y que su funcionamiento influye en la forma en que los individuos adquieren y retienen conocimientos ha sido una noción que ha sido explorada en distintos momentos de la historia. Según Tacca et al., (2019), la neurodidáctica comenzó a ganar relevancia en la década de 2010. En el año 2015, se presentó una ponencia en el V Congreso Internacional de Administración Educativa con el título "Neurodidáctica: hacia un nuevo paradigma educativo". Esta ponencia contribuyó a establecer la neurodidáctica como una disciplina emergente que busca integrar los hallazgos de las neurociencias en la práctica docente para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Salas, 2003; Tacca et al., 2019).

En el contexto de la Educación Superior, la neurodidáctica ha encontrado un terreno fértil para la aplicación de laboratorios de neuroimagen y técnicas avanzadas de investigación cerebral. Estos laboratorios permiten obtener información en tiempo real sobre cómo el cerebro de los estudiantes procesa la información durante el aprendizaje. La utilización de tecnologías como la resonancia magnética funcional (fMRI) y el electroencefalograma (EEG) ha permitido a los educadores y neurocientíficos identificar patrones cerebrales asociados con el aprendizaje efectivo y diseñar estrategias de enseñanza personalizadas para cada estudiante.

La combinación de neurociencia y educación ha abierto nuevas perspectivas para la mejora de la enseñanza en la educación superior, proporcionando evidencia científica sólida sobre cómo adaptar los métodos educativos para optimizar el aprendizaje y promover la retención del conocimiento (Castorina, 2016). En el año 2023 la neurodidáctica ha encontrado terreno fértil en la Educación Superior con la aplicación de laboratorios de neuroimagen y técnicas avanzadas de investigación cerebral. Estos laboratorios permiten obtener información en tiempo real sobre cómo el cerebro de los estudiantes procesa la información durante el aprendizaje (Barrios y Gutiérrez, 2020). El uso de tecnologías como la resonancia magnética funcional (fMRI) y el electroencefalograma (EEG) ha permitido a los educadores y neurocientíficos identificar patrones cerebrales asociados con el aprendizaje efectivo y diseñar estrategias de enseñanza personalizadas para cada estudiante (Barrios y Gutiérrez, 2020).

### ***Diseño instruccional***

El Diseño Instruccional (DI) es una práctica en constante evolución. Se fundamenta en la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje con el propósito de mejorar la eficacia y eficiencia de la enseñanza (Jiménez et al., 2019). En el contexto de la neurodidáctica en Educación Superior, el DI se nutre de los avances en

neurociencia y neuroimagen para ofrecer estrategias innovadoras que promuevan una transformación significativa en la enseñanza y el aprendizaje (Castorina, 2016).

A lo largo de los últimos años, desde sus inicios hasta la actualidad, el DI ha experimentado un cambio de enfoque significativo, adaptándose a los avances científicos y tecnológicos (Fernández y López, 2023). En sus inicios, servía a modelos de instrucción más tradicionales, fundamentados en la transmisión de contenidos y enfoques conductistas (Jiménez et al., 2019). No obstante, con el surgimiento de la neurodidáctica y el acceso a herramientas de neuroimagen, el enfoque se ha desplazado hacia una comprensión más profunda del funcionamiento del cerebro en el proceso de aprendizaje (Castorina, 2016).

La incorporación de la neurociencia en el DI ha ampliado considerablemente nuestro conocimiento sobre el procesamiento de la información en el cerebro (Fernández y López, 2023). Se ha profundizado en la comprensión de cómo se forman y consolidan la memoria, cómo las emociones afectan el aprendizaje y cómo se pueden optimizar las estrategias de enseñanza para mejorar la retención del conocimiento (Fernández y López, 2023). Estos avances han conducido a un DI más personalizado y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que ha permitido una enseñanza más efectiva y significativa (Fernández et al., 2023).

Con todo lo expuesto, se puede decir que, el DI en el contexto de la neurodidáctica en Educación Superior ha experimentado una notable evolución en los últimos años, gracias a la integración de la neurociencia y las técnicas de neuroimagen (García, 2023). Esta combinación ha abierto nuevas oportunidades para mejorar la calidad del proceso educativo, promoviendo estrategias instruccionales más efectivas y adaptadas al funcionamiento del cerebro de los estudiantes.

### ***Rendimiento académico***

El rendimiento académico es un concepto fundamental en el ámbito educativo y se refiere al nivel de logro y éxito que un estudiante alcanza en sus actividades de aprendizaje y evaluación dentro del contexto escolar o académico. Este logro se puede medir mediante calificaciones, resultados en exámenes, proyectos y otras formas de evaluación (Jiménez et al., 2019).

El rendimiento académico ha sido objeto de estudio y análisis desde diversas perspectivas, evolucionando con el tiempo y adaptándose a los avances científicos. Con la aparición de la neurodidáctica en Educación Superior y la integración de la neurociencia y la neuroimagen, se han ampliado las posibilidades para comprender y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (Tacca et al., 2019). En sus inicios, la concepción del rendimiento académico se enfocaba en la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la instrucción y la práctica (Carrasco, 2015). Sin embargo, con el avance de la neurociencia, se ha comprendido que el aprendizaje y el rendimiento académico están íntimamente vinculados con el funcionamiento del cerebro y su plasticidad (Pérez, 2022). La neurociencia ha permitido explorar cómo actúan las células nerviosas en el cerebro y cómo se ven influenciadas por el ambiente, incluyendo el contexto educativo (Hart, 1999). Esta comprensión ha llevado al surgimiento de la neurodidáctica como una disciplina que busca optimizar el proceso de aprendizaje y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (Imbernón, 2012). La integración de la neurociencia en la formación inicial de docentes y su aplicación en la planificación del DI ha demostrado ser un factor determinante para mejorar significativamente la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico de los alumnos (Pérez, 2022). La incorporación de conocimientos

neurobiológicos en la formación docente ha permitido comprender mejor las bases neurobiológicas del aprendizaje, así como identificar las condiciones óptimas bajo las cuales este puede ser más efectivo (Pérez, 2022). Además, la neurociencia ha contribuido a enfatizar la importancia de considerar las emociones en el proceso pedagógico, lo que ha resultado en estrategias más efectivas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández y López, 2023).

No obstante, se ha observado que aún existen desafíos en la implementación de la neurociencia en la formación docente. Un estudio diagnóstico realizado en docentes de la Universidad de Cienfuegos, Cuba, reveló que el conocimiento sobre los contenidos neurocientíficos aplicables a la educación aún es insuficiente, y se han identificado deficiencias en el tratamiento de estos contenidos en los planes de estudio y programas de disciplinas (Jiménez et al., 2019). Por lo tanto, se destaca la necesidad de incluir un tratamiento más completo de la neurociencia en la formación inicial de docentes para abordar de manera adecuada la actividad pedagógica (Jiménez et al., 2019).

### ***Formación y Desarrollo profesional docente***

El desarrollo profesional es un tema crucial en la sociedad actual, especialmente en el contexto de la Educación Superior. Según Jiménez et al., (2019), el desarrollo profesional se refiere al proceso continuo de adquirir y mejorar habilidades, conocimientos y competencias en un campo específico. Implica una búsqueda constante de crecimiento y perfeccionamiento en el ámbito laboral, lo que conlleva una mejora en el rendimiento y la capacidad para enfrentar nuevos retos y demandas en el entorno profesional.

El desarrollo profesional no se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que también implica el desarrollo de habilidades prácticas y la capacidad para adaptarse a cambios y avances en el campo de trabajo. En el ámbito de la educación superior, el desarrollo profesional es esencial para los educadores, ya que deben estar preparados para enfrentar los desafíos cambiantes en la enseñanza y el aprendizaje. Según Fernández et al., (2023), aquí es donde entra en juego la neurodidáctica, una disciplina que combina la neurociencia con la pedagogía para comprender cómo funciona el cerebro en el proceso de aprendizaje y cómo aplicar este conocimiento en la transformación innovadora de la enseñanza.

El enfoque en el desarrollo profesional ha evolucionado. Según Pérez (2022), en el pasado, se centraba principalmente en la capacitación en habilidades específicas y conocimientos teóricos. Sin embargo, en la actualidad, el desarrollo profesional ha adquirido una perspectiva más holística que abarca aspectos emocionales, sociales y cognitivos del individuo.

La neurodidáctica representa una de las perspectivas más modernas en este sentido, al integrar la investigación neurocientífica con la práctica pedagógica en la educación superior (Fernández y López, 2023). El desarrollo profesional es fundamental en la educación superior para asegurar que los educadores estén actualizados y preparados para enfrentar los desafíos en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

La neurodidáctica, con su enfoque en la investigación del cerebro y la aplicación pedagógica, representa una perspectiva innovadora y prometedora para mejorar la calidad de la enseñanza en este nivel educativo (Fernández y López, 2024).

### ***Laboratorios de neuroimagen***

Los laboratorios de neuroimagen han demostrado ser una herramienta esencial en el campo de la neurodidáctica (Fernández et al., 2023, 2024), especialmente en la educación superior, ya que permiten investigar y analizar cómo el cerebro procesa la información durante el proceso de aprendizaje, brindando así una oportunidad invaluable para comprender mejor los mecanismos cerebrales implicados en la adquisición de conocimientos y habilidades.

Según Casasola-Rivera (2022) estos laboratorios han experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo, lo que ha llevado a su aplicación en la neurodidáctica y ha abierto nuevas perspectivas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito educativo. En sus inicios, en la década de 1970, los laboratorios de neuroimagen se basaban en técnicas de Tomografía Computarizada (TC) y Resonancia Magnética Nuclear (RMN), las cuales proporcionaban imágenes estructurales del cerebro y permitían identificar patologías cerebrales. Sin embargo, su aplicación en la educación era limitada.

Con el avance de la tecnología en la década de 1990, surgieron técnicas más sofisticadas como la Resonancia Magnética Funcional (fMRI) y la Electroencefalografía (EEG). Estas técnicas permitían estudiar la actividad cerebral en respuesta a estímulos y tareas específicas, lo que abrió nuevas oportunidades para comprender los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje.

Para Casasola-Rivera (2022) la fMRI ha sido especialmente relevante en la neurodidáctica al identificar las áreas cerebrales activadas al leer, resolver problemas matemáticos o aprender nuevos conceptos, lo que ha llevado al diseño de métodos de enseñanza más efectivos y personalizados que estimulen esas áreas cerebrales específicas, mejorando así la retención y comprensión del contenido. Recientemente, los laboratorios de neuroimagen han incorporado técnicas más innovadoras como la Resonancia Magnética de Difusión (dMRI) y la Tomografía por Emisión de Positrones (PET), que permiten estudiar la conectividad cerebral y la actividad metabólica, respectivamente, proporcionando una visión más completa del funcionamiento cerebral durante el aprendizaje.

La combinación de la neuroimagen con otras disciplinas como la inteligencia artificial y el análisis de big data ha sido un enfoque más reciente, lo que ha permitido generar modelos predictivos sobre el rendimiento académico y las estrategias de enseñanza más efectivas para cada estudiante de manera personalizada. Según una investigación de Fernández et al., (2024), esta integración de tecnologías y enfoques multidisciplinares ha mostrado resultados prometedores para mejorar la eficacia y la personalización de la enseñanza en la educación superior.

Los laboratorios de neuroimagen son, pues, esenciales en la neurodidáctica de la educación superior. A través de su evolución desde las técnicas más antiguas hasta las más modernas, han brindado una comprensión más profunda del funcionamiento cerebral durante el aprendizaje, lo que ha permitido desarrollar estrategias de enseñanza más efectivas y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes, representando así una perspectiva innovadora y prometedora para la mejora de la enseñanza en este nivel educativo. La continua investigación en este campo, como la llevada a cabo por Barrios (2020), sigue impulsando el avance de la neurodidáctica y su impacto positivo en la educación superior.

### ***Transformación innovadora de la enseñanza***

La transformación innovadora de la enseñanza es un proceso en constante evolución que busca adaptar y mejorar los métodos educativos para responder a las necesidades y desafíos de la sociedad actual. En este sentido, la Neurodidáctica ha emergido como un nuevo paradigma en educación, que combina la neurociencia y la pedagogía para comprender cómo el cerebro aprende y aplicar este conocimiento en el diseño de estrategias educativas más efectivas y significativas.

La UNESCO, en su Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2022), ha hecho un llamamiento a la transformación de los sistemas de educación superior. En esta conferencia, se ha presentado una hoja de ruta titulada "Más allá de los límites: Nuevas formas de reinventar la educación superior" (Makoe, 2022). En esta hoja de ruta se exponen los principios clave y las transiciones necesarias para reorientar la educación superior hacia un enfoque más inclusivo, flexible y sostenible. El punto de partida de esta transformación es reconocer que la educación superior es un derecho y un bien público. Para lograr la transformación, se requiere un cambio de mentalidad que favorezca la cooperación sobre la competencia, la diversidad sobre la uniformidad y la apertura de miras sobre enfoques más elitistas.

La hoja de ruta se basa en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la iniciativa Futuros de la Educación con la mirada puesta en 2050. Dentro de los principios clave que deben orientar esta transformación se encuentra la inclusión y la diversidad, la protección de la libertad académica, la integridad y la ética, y el compromiso con la sostenibilidad y la responsabilidad social. Es fundamental que la educación superior fomente enfoques más transdisciplinarios, flexibles y sostenibles del aprendizaje y el conocimiento, que respondan a las necesidades de la sociedad y que utilicen la tecnología para mejorar la eficacia, el aprendizaje y la investigación.

El enfoque neurodidáctico destaca la importancia de vincular las ciencias y las humanidades, promoviendo la ciencia abierta e integrando diferentes sistemas de conocimiento. Además, busca potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, como la creatividad, la empatía y la resolución de problemas, para que los ciudadanos puedan enfrentar los desafíos y complejidades de la sociedad actual. Recientemente, Casasola-Rivera (2022) también ha destacado la relevancia de la neurodidáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, presentándola como un nuevo paradigma en educación.

La transformación innovadora de la enseñanza implica, pues, la reconfiguración de los sistemas educativos para responder a los retos del siglo XXI. La neurodidáctica se presenta como un paradigma emergente que aporta una visión integral y fundamentada en la ciencia para mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para un futuro en constante cambio.

En conclusión, la neurodidáctica en la Educación Superior emerge como una poderosa herramienta para la transformación innovadora de la enseñanza, al combinar la neurociencia con la educación y aplicar este conocimiento en el diseño de estrategias pedagógicas más efectivas y adaptadas.

Los laboratorios de neuroimagen desempeñan un papel fundamental al permitir el estudio en tiempo real de cómo el cerebro procesa la información durante el aprendizaje. Estos laboratorios brindan orientación a los docentes para adaptar sus métodos de

enseñanza, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y fomentar el desarrollo profesional.

## **Método**

El Grupo de Investigación Profesiolab (SEJ059) de la Universidad de Granada ha recibido financiación pública, mediante concurso público competitivo, para la realización de un proyecto de investigación titulado “Neurodidáctica en Educación Superior: Laboratorios de neuroimagen para la transformación innovadora de la enseñanza (NeuroEsup)”, que se lleva a cabo entre enero de 2024 y diciembre de 2026. En este texto presentamos los objetivos del proyecto, el diseño metodológico, los resultados esperados y sus implicaciones éticas.

### **Objetivos**

El propósito del proyecto *NeuroEsup* es promover la integración de la neurociencia y la Educación Superior a través de la neurodidáctica, con el objetivo de transformar la enseñanza de manera innovadora, a través del uso de laboratorios de neuroimagen.

Para ello hemos planteado los siguientes objetivos:

1.-Evaluar el impacto del laboratorio de neuroimagen en el rendimiento académico de los estudiantes, analizando indicadores como la comprensión de los contenidos, el logro de los objetivos de aprendizaje y la retención de conocimientos.

2.-Desarrollar un programa de formación docente en neurodidáctica que promueva la comprensión de los fundamentos de la neurociencia aplicada a la Educación Superior.

3.-Diseñar e implementar estrategias de enseñanza basadas en neurodidáctica y tecnología de neuroimagen en los cursos y asignaturas de Educación Superior.

4.-Fomentar el desarrollo profesional y la colaboración entre los docentes de Educación Superior interesados en la neurodidáctica y el uso de tecnología de neuroimagen, mediante la creación de comunidades de práctica y espacios de intercambio de experiencias.

5.-Establecer alianzas estratégicas con instituciones y expertos en neurodidáctica y tecnología de neuroimagen, tanto a nivel nacional como internacional, para promover la colaboración y el intercambio de conocimientos en la implementación de la transformación innovadora de la enseñanza en la educación superior.

### **Diseño**

Hemos adoptado un diseño de experimentación de la innovación educativa de tipo cuasiexperimental, mediante el que comparamos la aplicación de conocimientos neurodidácticos que hace el profesorado en sus aulas, antes y después de recibir formación específica sobre la aplicación de los principios de la neuroeducación a la enseñanza. El experimento consiste en la formación docente en neurodidáctica y la aplicación de principios de la neurociencia en proyectos de innovación docente por parte del profesorado formado. Para comparar el impacto del experimento usaremos una escala de percepción aplicada a estudiantes y profesorado antes y después del experimento a los grupos experimentales y antes y después a los grupos de control. También se realizarán grupos de enfoque con los sujetos de experimentación para realizar un contraste cualitativo de los datos obtenidos con la escala. Contaremos con un grupo experimental y un grupo de control en cada universidad de Andalucía. En la selección de grupos están representados todos los

ámbitos científicos. Los instrumentos que se utilizan son dos: un cuestionario (que permite estudiar la percepción que tienen los docentes y estudiantes sobre los aspectos neurodidácticos que se despliegan en el proceso de enseñanza) que denominamos “Escala de enseñanza innovadora con aplicación de conocimientos neurodidácticos (Escala NeuroEsup)”; y un guion de grupo de enfoque (con el que se analizará la opinión de los diversos sectores de la comunidad académica sobre la neurodidáctica, neuroimagen y la formación docente). El guion y el cuestionario (tipo escala Likert), serán construidos ad hoc, a través de una tabla de operacionalización, teniendo en cuenta los objetivos de investigación. Ambos instrumentos serán validados en su contenido y, especialmente, el cuestionario será validado en constructo y determinada su fiabilidad.

### ***Participantes***

Contamos con grupos naturales de alumnado de grados de los distintos campos científicos en las universidades públicas de Andalucía: Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga, Sevilla, Pablo de Olavide. Los grupos se seleccionan en función de la disponibilidad del docente para participar en la experimentación y la autorización pertinente de las autoridades académicas. Tanto los docentes como los estudiantes son informados del proceso y deben aceptar la participación mediante la firma de un consentimiento informado. Seleccionaremos dos grupos naturales de estudiantes en cada Universidad. Uno es el experimental y otro el grupo de control. Los grupos experimentales se seleccionan por conveniencia de participación de los docentes afectados con estos criterios:

(a) Interés y compromiso. Se busca la participación de docentes interesados en la neurodidáctica y el uso de tecnología de neuroimagen, con un compromiso activo para mejorar la calidad de la enseñanza.

(b) Diversidad de disciplinas. Se seleccionan docentes de diferentes disciplinas académicas, de modo que el proyecto pueda abarcar una amplia gama de áreas de conocimiento.

(c) Participación interuniversitaria. Se incentiva la participación de docentes de diferentes universidades involucradas en el proyecto, para promover la colaboración y el intercambio de experiencias entre instituciones.

(d) Formación complementaria. Se valora positivamente la formación complementaria en neurociencia y neurodidáctica, aunque no es un requisito excluyente, ya que parte del proyecto incluye la capacitación de los docentes en este campo.

Participan, por tanto, 18 docentes de Educación Superior en la investigación (9 grupo experimental y 9 grupo control). Se estima que participen 900 estudiantes en la investigación (450 grupo experimental y 450 grupo control).

### ***Instrumentos***

Adoptamos un diseño mixto cuantitativo/cualitativo para realizar la evaluación de la experimentación educativa. Se usan, así, dos instrumentos: uno cuantitativo y otro cualitativo. Son la Escala NeuroEsup y el grupo de enfoque para obtener datos de la bondad de la innovación neurodidáctica que se va a experimentar.

## **Fases**

La investigación se plantea en seis fases:

### *Fase 1: Investigación exploratoria y revisión de literatura científica*

En esta fase inicial del proyecto, se realiza una investigación exploratoria que abarca un estudio detallado de la neurodidáctica en la Educación Superior, centrándose en los avances y desarrollos más recientes en el campo de la neurociencia aplicada a la enseñanza. Se revisa la literatura científica relacionada con el uso de laboratorios de neuroimagen en procesos educativos para comprender cómo estas herramientas pueden ser aprovechadas para mejorar la calidad de la enseñanza en las universidades participantes. La exploración se realiza a través de revisión sistemática y metaanálisis, para tener unos datos de calidad garantizada. Además, se establecen grupos de trabajo interdisciplinarios con representantes de cada universidad involucrada en el proyecto, con el objetivo de identificar las necesidades específicas de cada institución en relación con la neurodidáctica y la implementación de laboratorios de neuroimagen. Esto permite definir los enfoques y objetivos particulares para cada universidad, teniendo en cuenta sus recursos y particularidades.

### *Fase 2: Acceso al campo y selección de participantes y grupos de enseñanza*

Distribución de grupos experimentales y grupos de control. Aplicación pre de la Escala NeuroEsup a toda la muestra (experimental y control). Los docentes que quieran formarse en neurodidáctica y sus estudiantes, beneficiarios de la formación, constituyen los grupos experimentales. Los docentes seleccionados que no reciben formación y sus estudiantes constituyen los grupos control. La Escala NeuroEsup se aplicará a toda la muestra antes y después del experimento (dos meses después de finalizada la formación teórica) para comparar las diferencias y su significatividad.

### *Fase 3: Instalación de laboratorios de neuroimagen en los centros afectados*

En esta fase, se procede al diseño y desarrollo del laboratorio de neuroimagen que se adapta a las necesidades de los docentes y centros participantes en cada universidad. Se seleccionan las tecnologías y metodologías adecuadas, como el electroencefalograma (EEG) portátil (emotiv epoc+), para evaluar el impacto de la neurodidáctica en el rendimiento académico de los estudiantes. Cada universidad involucrada en el proyecto contribuirá con sus conocimientos y experiencia para la configuración del laboratorio, asegurando que cuente con los equipos y software necesarios para llevar a cabo las investigaciones pertinentes. Se realizarán pruebas y calibraciones para garantizar que los datos obtenidos sean precisos y confiables.

### *Fase 4: Formación neurodidáctica del profesorado*

En esta fase, se desarrolla un programa de formación docente en neurodidáctica que abarca los fundamentos de la neurociencia aplicada a la Educación Superior y la utilización de los resultados del laboratorio de neuroimagen para mejorar las estrategias pedagógicas. La base científica de este programa se realiza a través del modelado lineal automático de regresión. Como recurso para este programa de formación, se creará la correspondiente plataforma de formación. Este programa se impartirá de manera colaborativa entre las universidades participantes, permitiendo que los docentes de todas las instituciones involucradas se beneficien de esta formación. El programa de formación incluye tanto



aspectos teóricos como prácticos, con talleres y sesiones prácticas en los laboratorios de neuroimagen para que los docentes puedan experimentar de primera mano las posibilidades que ofrece esta herramienta en la enseñanza. Se fomentará el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre los profesores, creando así una red de aprendizaje que contribuirá a enriquecer la aplicación de la neurodidáctica en la Educación Superior.

*Fase 5: Diseño y aplicación de proyectos de innovación neurodidáctica en las aulas*

Una vez que los docentes han recibido la formación en neurodidáctica, se procede a aplicar los proyectos de innovación neurodidáctica en sus respectivos cursos y asignaturas en las universidades participantes. Transcurridos dos meses desde la experimentación educativa, se realiza a la aplicación post de la Escala NeuroEsup a toda la muestra (experimental y control). Los resultados obtenidos permitirán identificar las estrategias más efectivas y adecuadas para cada contexto educativo, optimizando así la aplicación de la neurodidáctica en la Educación Superior.

*Fase 6: Socialización de experiencias y divulgación de resultados*

Finalizado el experimento se realizará un Seminario NeuroEsup con el objetivo de constituir los diferentes grupos de enfoque heterogéneos (estudiantes, docentes, autoridades académicas) de los centros y universidades implicadas, con la idea de obtener las apreciaciones e impresiones de los diferentes sujetos al respecto de la neurodidáctica, neuroimagen y la formación docente. Los docentes tendrán la oportunidad de compartir sus experiencias y reflexiones sobre la implementación de estas estrategias en espacios de intercambio de experiencias, fomentando así la colaboración y el aprendizaje mutuo entre las universidades. En esta última fase, se consolidarán las colaboraciones y alianzas estratégicas con expertos en neurodidáctica, neurociencia y tecnología de neuroimagen, tanto a nivel nacional como internacional. Se realizarán encuentros y conferencias con especialistas en el campo, y se promoverá la participación activa de las universidades involucradas en redes y proyectos de investigación conjuntos.

***Formación neurodidáctica***

La formación neurodidáctica que es parte central de esta investigación y se realiza en la fase 4, tendrá la siguiente secuencia:

(a) Formación teórica: proporcionará a los docentes universitarios los fundamentos teóricos sobre neurociencia, neuroeducación y neurodidáctica. Se abordarán temas como funcionamiento del cerebro, plasticidad neuronal, atención, memoria, emociones y motivación. Se usará las revisiones de investigaciones sobre cerebro y aprendizaje.

(b) Formación práctica: los docentes realizarán prácticas dentro del laboratorio de neuroimagen, donde aprenderán a familiarizarse con técnicas como el electro portátil emotiv epoc+. Participarán como sujetos de investigación en estudios sobre procesamiento cerebral durante tareas educativas. Esto les permitirá obtener una experiencia directa sobre los correlatos neurales del aprendizaje.

(c) formación en diseño neuro didáctico: a partir de los conocimientos teóricos y prácticos, los docentes diseñarán planes de innovación didáctica que incluyan estrategias y materiales didácticos fundamentados en principios neurocientíficos, utilizando herramientas como mapas mentales, aprendizaje basado en proyectos, gamificación, entre otros.

(d) Formación durante en la enseñanza: los docentes aplicarán en el aula universitaria las estrategias neurodidácticas diseñadas. Se utilizarán técnicas de

neuroimagen no invasivas durante las clases para evaluar en tiempo real la actividad cerebral de los estudiantes y verificar la efectividad de las estrategias implementadas.

(e) Evaluación: se analizarán los resultados de aprendizaje luego de la implementación de las estrategias neurodidácticas. También se evaluará la satisfacción de docentes y estudiantes con la formación y la percepción de utilidad de las herramientas neurodidácticas. Esta formación permitirá que los docentes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para implementar cambios de manera efectiva la neurodidáctica en sus clases universitarias.

Junto a la formación, de manera complementaria, se buscará la creación de una red para el intercambio de conocimientos y experiencias con otras instituciones académicas y centros de investigación, potenciando así la proyección internacional del proyecto. Estas colaboraciones y alianzas permitirán enriquecer el proyecto con nuevas perspectivas y contribuirán al avance de la neurodidáctica en la Educación Superior a nivel global.

## **Resultados**

Los productos esperados del proyecto *NeuroEsup* serán diversos y abarcarán diferentes áreas del conocimiento.

### ***Productos***

(1) Artículos científicos: Se publicarán artículos en revistas científicas de alto impacto, que difundirán los resultados de la investigación llevada a cabo en el proyecto y contribuirán al avance de la neurodidáctica en el ámbito de la educación superior.

(2) Tesis doctorales: Se tienen ya, tres tesis doctorales comprometidas vinculadas al proyecto.

(3) Programa de formación docente: Se desarrollará un programa de formación en neurodidáctica para docentes universitarios, que incluirá materiales didácticos, recursos digitales y actividades de capacitación para promover la implementación de estrategias basadas en neurociencia en el aula.

(4) Guías de buenas prácticas docentes: Se elaborarán guías que recojan las mejores prácticas docentes identificadas a través del uso de laboratorios de neuroimagen, brindando orientación a los docentes para mejorar su desempeño y el aprendizaje de los estudiantes.

(5) Eventos académicos: Se organizarán congresos, seminarios y encuentros académicos para compartir los avances y resultados del proyecto con la comunidad educativa y científica, fomentando la discusión y el intercambio de ideas. El primer compromiso es la realización del III Congreso Internacional de Neuro pedagogía (sobre neurodidáctica en las coreografías de la enseñanza), que se celebrará en la ciudad de Bogotá (Colombia) en noviembre de 2024. A este evento le seguirán otros congresos anuales de carácter internacional.

### ***Difusión e internacionalización***

La difusión del proyecto será un aspecto clave para su éxito. Se utilizarán diversos medios de comunicación, como redes sociales, sitios web y boletines informativos, para divulgar los avances, resultados y productos generados por el proyecto. También se promoverá la participación en conferencias y congresos nacionales e internacionales, así como en reuniones de grupos de investigación y redes académicas especializadas en neurociencia y educación superior. En cuanto a la internacionalización, el proyecto buscará

establecer colaboraciones y alianzas con instituciones y expertos de otros países, permitiendo así el intercambio de conocimientos y la retroalimentación con diferentes contextos educativos. La participación en proyectos de cooperación internacional y la publicación de los resultados en revistas científicas de alcance global contribuirán a difundir la relevancia del proyecto más allá de las fronteras nacionales.

### **Transferencia, implicaciones éticas y conclusiones**

La transferencia de los resultados del proyecto a la práctica educativa será una prioridad. Se trabajará en estrecha colaboración con las universidades participantes para implementar las estrategias y guías de buenas prácticas docentes en el ámbito universitario. Se ofrecerán talleres y sesiones de capacitación para los docentes interesados en aplicar en sus clases los enfoques neuro didácticos y la tecnología de neuroimagen neurodidáctica. Además, se establecerán vínculos con instituciones educativas fuera del ámbito universitario, como centros de formación profesional y colegios, para compartir las metodologías y conocimientos adquiridos y extender los beneficios del proyecto a otros niveles educativos.

Como transferencia del conocimiento acumulado con la investigación desarrollada se busca extender la formación en neurodidáctica al profesorado de otros niveles educativos: educación inicial, primaria y secundaria. Se busca, igualmente, prestar asesoramiento a centros escolares para implementar estrategias neurodidácticas en las aulas y realizar transferencia de metodologías y uso de tecnologías avanzadas de neuroimagen. A través de ello, se pueden realizar evaluaciones diagnósticas sobre estilos de instrucción y aprendizaje, condiciones neurodidácticas y recomendaciones personalizadas para estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Parte de la transferencia prevista se centra en el desarrollo de material educativo y recursos didácticos basados en los resultados de la investigación, para su divulgación y extensión de la aplicación de las metodologías y productos innovadores generados por el proyecto.

Más allá de ello, el proyecto considerará en todo momento las implicaciones éticas asociadas a la investigación neurodidáctica y el uso de tecnología de neuroimagen en el ámbito educativo. Se velará por el cumplimiento de los principios éticos fundamentales, como la confidencialidad y el consentimiento informado, para proteger la privacidad y derechos de los participantes en los estudios con neuroimagen. Se implementarán protocolos de consentimiento informado claros y comprensibles, asegurándose de que los estudiantes y docentes estén plenamente informados sobre los objetivos y procedimientos de la investigación y que otorguen su consentimiento de manera voluntaria y consciente. Asimismo, se respetarán las normativas y regulaciones éticas vigentes en cada una de las universidades participantes, garantizando el adecuado manejo de los datos recopilados y su confidencialidad. Además, se promoverá la sensibilización y la formación en ética de la investigación neurodidáctica entre todos los miembros del equipo de trabajo, para asegurar un enfoque responsable y ético en todas las etapas del proyecto. En definitiva, el proyecto NeuroEsup se compromete a llevar a cabo una investigación rigurosa y ética en el campo de la neurodidáctica, asegurando que los beneficios de la integración de la neurociencia en la educación superior se aborden de manera responsable y respetuosa con los derechos y bienestar de todos los involucrados.

El impacto potencial del proyecto se espera a varios niveles. En primer lugar, se espera que la aplicación de la neurodidáctica en la educación superior impulse una transformación innovadora en la enseñanza, mejorando la calidad del proceso educativo y potenciando el rendimiento académico de los estudiantes. La comprensión más profunda de cómo funciona el cerebro en el aprendizaje permitirá a los docentes diseñar estrategias pedagógicas más efectivas y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que fomentará el aprendizaje significativo y la retención del conocimiento. Además, el proyecto también impactará en el desarrollo profesional de los docentes, al proporcionarles una formación especializada en neurodidáctica y tecnología de neuroimagen. Esto les permitirá estar a la vanguardia de las prácticas educativas basadas en evidencia científica y promoverá la colaboración entre los educadores interesados en esta disciplina.

La creación de comunidades de práctica y espacios de intercambio de experiencias facilitará la transferencia de conocimientos y el enriquecimiento mutuo. A nivel institucional, el proyecto fomentará la creación de alianzas estratégicas con otras universidades nacionales e internacionales, lo que potenciará la colaboración y el intercambio de conocimientos en el campo de la neurodidáctica. Esto llevará a una mayor internacionalización del proyecto y permitirá la difusión de los resultados obtenidos en diferentes contextos educativos y culturas. A nivel del sector universitario andaluz, tendríamos las primeras universidades en el mundo dotadas de laboratorios de neuroimagen para aplicación neurodidáctica.

## Referencias

- Barrios Tao, H., y Gutiérrez de Piñeres Botero, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 363-382. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>
- Carrasco, M. (2015). ¿Cómo aprendemos desde la neurociencia? La neuro pedagogía y el impacto en el aula de clase. *Educación*, 3(21), 20-24.
- Casasola-Rivera, W. (2022). La neurodidáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje ¿un nuevo paradigma en educación? *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 7, 1-21. <https://doi.org/10.32351/rca.v7.268>
- Castorina, J. A. (2016). La relación problemática entre Neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. *Revista Propuesta Educativa*, 25(46), 26–41.
- Fernández Cruz, M., Marín, V., Hinojo, F.J. y Barroso, J. (2023). Neurolaboratorio de investigación en formación y profesionalización. En de Barros et al., (Coords). *Fundamentos de Neuropedagogía* (pp. 115-120). Sanz y Torres.
- Fernández Cruz, M., Marín, V., Hinojo, F.J. y Barroso, J. (2024). Experiencias con neurolaboratorios en Educación Superior. En A. Hernández, R. Esteban y C. de Barros (Coords). *Neuroaulas transformadoras. Fundamentos para una neuropedagogía innovadora* (pp. 281-306). Octaedro.
- Fernández Cruz, M. y López Rodríguez, S. (2023). Mejora docente desde la Neurodidáctica. En J. Yañez y M. Sánchez (Coords.): *Construir Comunidad en la Escuela* (pp 127-136) Narcea.
- Fernández Cruz, M. y López Rodríguez, S. (2024). *Fundamentos neurodidácticos del aprendizaje*. ProfesioLab.
- Hart, L. (1999). *Cerebro Humano y Aprendizaje Humano*. Pearson Education Ltd.

- Imbernón, F. (2012). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Educación*, 340, 41–50.
- Jiménez Pérez, I. H., López Rodríguez del Rey, M. M., y Herrera González, D. (2019). La neurociencia en la formación inicial de docentes. *Revista Conrado*, 15(67), 241-249.
- López, J., García, M., y Pérez, A. (2019). Los laboratorios de neuroimagen en la investigación educativa: identificando áreas cerebrales activadas durante el aprendizaje y la enseñanza. *Revista de Investigación en Neurociencia*, 17(2), 45-56. <https://doi.org/10.1037/rin00126-16>
- Makoe, M., (2022). *El futuro de la educación superior. Reimaginar el futuro de la educación superior: Perspectivas de un proceso de desarrollo de escenarios hacia 2050*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/03/Makoe-ES.pdf>
- Pérez, E. (2022). Neuropedagogía y áreas de conocimiento pedagógico. En R. Esteban, C. De Barros y A. Hernández (Coords.), *Neuropedagogía* (pp. 113-114) Círculo Rojo Editorial.
- Salas Silva, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 155-171.
- Tacca, D., Tacca, A., y Alva, M. (2019). Estrategias neurodidactas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios [Neurodidactic strategies, satisfaction and academic performance in university students]. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15-32. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905Tacca>

## Capítulo 3.- Las políticas educativas como formas simbólicas: una mirada desde la comunicación

*Educational policies as symbolic forms: a view from communication science*

**Luis Gabriel Arango Pinto**  
Universidad Pedagógica Nacional  
lgarango@upn.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-9640-9200>

### Resumen

El objetivo de este capítulo es ofrecer una mirada teórica de las políticas educativas desde el campo de la comunicación. Para ello, se retoma el concepto de formas simbólicas de John Thompson, así como las características de dichas formas: intencionales, convencionales, estructurales, referenciales y contextuales. Asimismo, con base en una revisión de la literatura, se rescata la noción de política como proceso y como texto para vincularla con la perspectiva propuesta. Así, se concluye que las políticas educativas poseen una intencionalidad; están dirigidas hacia actores educativos, a partir del ejercicio de un poder. Son convencionales, pues se organizan y difunden con base en códigos, que luego los destinatarios decodificarán. Su significado depende de rasgos estructurales y elementos sistémicos relacionados y articulados entre sí. Son referenciales porque representan y dicen algo, en este caso de la educación. Finalmente, las políticas educativas están contextualizadas en un momento sociohistórico dado. Lo anterior nos aporta una orientación teórico-metodológica para comprender que el sentido de las políticas educativas se construye en su circulación por las estructuras de la sociedad, en donde existe un proceso de codificación, decodificación, interpretación y reinterpretación por parte de emisores y receptores.

**Palabras clave:** Políticas educativas; formas simbólicas; comunicación.

### Abstract

The aim of this chapter is to offer a theoretical view of educational policies through the field of communication. To do this, John Thompson's concept of symbolic forms is taken, as well as the characteristics of these forms: intentional, conventional, structural, referential and contextual. Based on a literature review, the notion of policy as a process and text is rescued to link it with the proposed perspective. Thus, it is concluded that educational policies have an intentionality; they are directed towards educational actors, based on the exercise of power. They are conventional, because they are organized and disseminated based on codes, which the receivers will decode. Its meaning depends on structural features and systemic elements related and articulated with each other. They are referential because they represent and say something, in this case about education. Finally, educational policies are contextualized in a specific sociohistorical moment. This provides us a theoretical-

methodological orientation to understand that the meaning of educational policies is constructed in their circulation through the structures of society, where there is a process of encoding, decoding, interpretation and reinterpretation by senders and receivers.

**Keywords:** Educational policies; symbolic forms; communication.

## Introducción

Para entender al ser humano, resultan fundamentales las lecciones de Ernst Cassirer (1992) sobre nuestra condición de animales simbólicos. Dicho de otro modo, las personas no vivimos solamente en un mundo puramente físico, sino en un mundo simbólico que nosotros mismos hemos construido:

En lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido, [el hombre] conversa constantemente consigo mismo. Se ha envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial. (Cassirer, 1992, p. 48)

Lo anterior nos lleva a reflexionar en dos sentidos. En primer lugar, el ser humano crea un mundo más allá del físico, dotando de sentido a cuanto produce. Pero, además, ese mundo simbólico es el que le permite estructurar la realidad e internalarla en la conciencia. De esta manera, los mitos, la religión, las estructuras lingüísticas, el arte y hasta la misma ciencia son variaciones de un mismo fenómeno; es decir, todo ellos -y otras creaciones humanas- son parte del universo simbólico que nos caracteriza como especie.

Para otros autores, como Berger y Luckmann, los universos simbólicos juegan un papel fundamental en los procesos de legitimación, en donde: “*todos* los sectores del orden institucional se integran, sin embargo, en un marco de referencia general, que ahora constituye un universo en el sentido literal de la palabra, porque ya es posible concebir que *toda* la experiencia humana se desarrolla *dentro* de aquel” (Berger y Luckmann, 2003, p. 123).

En la medida en que el hombre se externaliza, en su *ser ahí*, construye un mundo en el cual proyecta sus propios significados en la realidad; es decir, los universos simbólicos implican que toda realidad es humanamente significativa y pueden entenderse como “la matriz de todos los significados objetivados social y subjetivamente reales” (Berger y Luckmann, 2003, p. 123). No obstante, su capacidad para atribuir tales significados va más allá de la esfera de la vida social, puesto que también aportan “el orden para la aprehensión subjetiva de la experiencia biográfica” (p. 125).

Por ello, “el individuo puede vivir en la sociedad con cierta seguridad de que *realmente* es lo que él considera ser cuando desempeña sus ‘roles’ sociales de rutina, a la luz del día y ante la mirada de los otros significantes” (Berger y Luckmann, 2003, p. 128). Así, la identidad se legitima dentro del contexto de un universo simbólico. Estos poseen un carácter nómico u ordenador porque ponen cada cosa en su lugar.

A partir de estos elementos teóricos de inicio, podemos afirmar que las políticas educativas pertenecen a universos simbólicos por varias razones: 1) son creaciones humanas que pertenecen a un mundo artificial creado por los sujetos en sociedad; 2) poseen un carácter nómico pues ayudan a entender una parcela de la realidad, en este caso, la educativa; 3) legitiman una visión de educación al ser un marco de referencia general, y 4)

funcionan como un mecanismo de aprehensión de la experiencia biográfica de los actores educativos.

Regresando a Cassirer, toda la riqueza y diversidad de la vida cultural humana son formas simbólicas, incluidas, desde luego, las políticas. Siguiendo esta tradición conceptual que permite comprender la cultura, John B. Thompson (2002) ahonda sobre las formas simbólicas, las caracteriza y, finalmente, les da un sentido eminentemente comunicativo, en tanto se producen, circulan y son consumidas en contextos específicos. Además, establece una metodología para analizarlas -la hermenéutica profunda-, constituida por un análisis sociohistórico, un análisis formal o discursivo y la interpretación de esas interpretaciones del mundo.

A pesar de que la propuesta de Thompson es una herramienta teórico-metodológica sobre todo para el estudio de la comunicación de masas, en tanto ella moviliza las formas simbólicas a gran escala, consideramos que puede ser un marco de referencia pertinente hacia la construcción de una mirada comunicativa de las políticas educativas, cuestión que se irá desarrollando en los siguientes apartados.

### ***Las formas simbólicas***

Para Thompson, una forma simbólica es un fenómeno cultural. Son “acciones, objetos, expresiones significativas en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente, y por medio de los cuales se producen, transmiten y reciben las formas simbólicas” (Thompson, 2002, p. 203). Como ejemplos, el autor coloca a las acciones, los rituales, los enunciados, los textos, los programas de televisión y las obras de arte, solo por citar algunos.

Aplicado esto a las políticas educativas, podemos decir que, efectivamente, son ideas (expresiones simbólicas) que se objetivan en reformas, leyes, planes y programas. Pero también son acciones, que tienden a implementar esas ideas, las cuales guardan relación con los contextos y están estructuradas social e históricamente. En esos contextos particulares, es que se producen, transmiten y reciben las políticas educativas por parte de los actores educativos involucrados.

Así, Thompson señala las características de las formas simbólicas:

**Intencional:** Las formas simbólicas son expresiones de sujetos a sujetos. Esto significa que, en su producción, construcción o empleo, las formas simbólicas persiguen un objetivo. Una aclaración importante que hace Thompson es que el significado de una forma simbólica no necesariamente corresponde con lo que el sujeto o los sujetos productores quisieron decir; es decir, su intención. En comunicación, “los textos escritos o las acciones ritualizadas o las obras de arte pueden tener o adquirir un significado o sentido que no podría explicarse plenamente con solo determinar lo que el sujeto productor se propuso o quiso decir al producir la forma simbólica” (Thompson, 2002, p. 207). El significado de las formas simbólicas es mucho más complejo de lo que podría desprenderse solo de la intención del productor: el mensaje puede ser poco claro, ambiguo, de difícil acceso y, además, está sujeto al escrutinio de los receptores.

**Convencional:** Dice el autor que “la producción, la construcción o el empleo de las formas simbólicas, así como su interpretación por parte de los sujetos que las reciben, son procesos que implican típicamente la aplicación de reglas, códigos o convenciones de diversos tipos” (Thompson, 2002, p. 208). Estas convenciones, códigos o reglas poseen una amplia gama y van desde reglas gramaticales o códigos estilísticos, hasta convenciones que gobiernan las acciones e interacciones entre individuos. Hay, pues, un proceso de



codificación-decodificación entre un productor y un intérprete. Las reglas de codificación tienen que ver con la construcción o empaquetamiento de la forma simbólica y, las de decodificación, con la interpretación que hacen de ella quienes la reciben. Es importante señalar que una forma simbólica puede ser codificada bajo ciertas reglas, pero decodificada con base en otras. Por ejemplo, una política educativa que sigue las convenciones del discurso educativo defendido por el Estado, o por los organismos internacionales, y luego es decodificada a partir de convenciones propias del magisterio.

**Estructural:** Esto significa que las formas simbólicas poseen una estructura articulada con elementos relacionados entre sí. Dichos elementos y sus interacciones implican una estructura que puede ser analizada. Desde un punto de vista formal, por ejemplo, se podría analizar el discurso de una política educativa: “la estructura de una forma simbólica es un patrón de elementos que pueden distinguirse en casos de expresiones, enunciados o textos reales” (Thompson, 2002, p. 211). Lo anterior es importante, porque el significado que transmiten las formas simbólicas depende de rasgos estructurales y elementos sistémicos, de tal manera que, al analizarlos, abonamos en la comprensión de dichas formas.

**Referencial:** Este rasgo alude a que “las formas simbólicas son construcciones que típicamente representan algo, se refieren a algo, dicen algo acerca de algo” (Thompson, 2002, p. 213). Aquí es necesario establecer el concepto de *especificidad referencial*, entendido como el hecho en donde una expresión particular se refiere a objetos, individuos o situaciones específicos. Al destacar el carácter referencial de las formas simbólicas, el autor hace hincapié en que, habiéndose referido o habiendo representado a tales objetos, individuos o situaciones, las formas simbólicas dicen algo acerca de ellos; es decir, los afirman, expresan, proyectan o retratan.

**Contextual:** Esta quinta característica se refiere a que “las formas simbólicas se insertan siempre en contextos y procesos sociohistóricos específicos en los cuales, y por medio de los cuales, se producen y reciben” (Thompson, 2002, p. 216). Aun la forma más simple, se inserta en un contexto y lo lleva implícito. Las formas simbólicas más complejas, dice el autor, presuponen un conjunto de instituciones específicas relacionadas nuevamente con su producción, transmisión y recepción. Así, “lo que son estas formas simbólicas, la manera en que se construyen, difunden y reciben en el mundo social, así como el sentido y el valor que tienen para los que las reciben, depende todo de alguna manera de los contextos y las instituciones que las generan, mediatizan y sostienen” (Thompson, 2002, p. 216).

### ***Las políticas educativas como formas simbólicas***

Las características anteriormente descritas, adaptadas a las políticas educativas pensadas como formas simbólicas, quedarían de la siguiente manera:

**Intencional:** Bajo la lógica trabajada, las políticas educativas son expresiones de sujetos a sujetos, en este caso de quienes están en el rol del diseño, dentro del aparato estatal (en intertextualidad con otras voces o grupos políticos), dirigidas hacia otros sujetos como los docentes, directivos o estudiantes. No son construidas ingenua o desinteresadamente, sino que pretenden que, quienes las reciban, hagan algo en concreto e implican el ejercicio de un poder.

Así, las políticas poseen una intención: que los docentes se profesionalicen, que los directivos gestionen planes y programas o que los estudiantes aprendan algo. Relacionado con el hecho de que las políticas educativas tienen una intención y por ello son difundidas

(como toda forma simbólica), autores como Roth (2008) destacan el carácter retórico de las políticas públicas en general, en la medida en que su implementación demanda la comunicación de las ideas para convencer a los actores involucrados.

En esta intencionalidad convergen muchas voces. En teoría, la política educativa debería coadyuvar a la vertebración de la sociedad, en la medida en que hace partícipe de sus objetivos a los miembros de una comunidad:

El poder político puede formular, y de hecho así lo hace, los grandes delineamientos de la política educativa; sin embargo, cada vez más y por mor de la pluralidad ideológica propia de las sociedades democráticas, debe buscar la convergencia de criterios y pareceres con los diversos grupos e instancias sociales (Colom y Domínguez, 1997, p. 22).

Lo anterior podría entenderse como la participación del receptor de las políticas como definidor de estas, sobre todo si pensamos en los diferentes actores educativos afectados por ellas. No obstante, esto no siempre se da así cuando un gobierno aplica políticas basado en imposiciones más que en consensos.

Dicen Colom y Domínguez (1997) que las políticas educativas “solo reciben su verdadero sentido en la sociedad en la medida en que no entran en contradicción con los intereses propios de la misma” (p. 23); es decir, se trata de un sentido construido socialmente y diríamos que incluso las políticas educativas son polifónicas: a veces más, a veces menos, priorizando más a unos grupos que a otros. Las políticas educativas son capaces de recoger la voz de docentes, padres de familia, directivos, sindicatos, especialistas, organismos internacionales o empresarios, entre otros.

**Convencional:** Las políticas educativas están planteadas bajo ciertas reglas, códigos y convenciones, no solo en su diseño, sino también en su apropiación. Dentro de lo convencional, primero aparecen los códigos del lenguaje, por medio de los cuales nombramos a las cosas. Esto es importante, porque, como afirma Santos, el lenguaje nos sirve para entendernos, pero también para confundirnos: “Cuando no cargamos del mismo contenido semántico las palabras, estamos diciendo cosas distintas con los mismos términos” (Santos, 2003, p. 18).

Refiriéndose al caso de la evaluación, este autor señala que cuando dos personas dicen que es necesario mejorarla, es posible que se estén refiriendo a cambios completamente diferentes. Uno querrá más cuantificación y medidas estandarizadas, y a lo mejor el otro, se refiere a darle mayor participación a los evaluados en la toma de decisiones. Así, si el lenguaje y las ideas están codificados de una forma, no necesariamente se decodificarán igual.

Mientras los productores en el proceso de codificación estructuran las políticas por medio de leyes, artículos, programas y elementos formales, los intérpretes en el proceso de decodificación las reciben, aceptan, negocian o rechazan a partir de sus propios códigos personales, culturales o institucionales. Una política educativa que puede codificarse de acuerdo con un discurso de mejora o avance en la calidad educativa puede leerse o decodificarse como un retroceso o una amenaza.

**Estructural:** El significado que transmiten las políticas educativas depende de rasgos estructurales y elementos sistémicos, de tal suerte que abonamos en su comprensión si analizamos dichos rasgos y elementos. El mismo discurso de la política, por ejemplo, posee rasgos estructurales a partir de los cuales se construye el significado, lo que se dice, que luego será decodificado por los afectados. Y cualquier elemento de esa estructura, si sufre modificación, altera el significado. Por ejemplo, la aparición, la omisión o la

importancia que se le dé a términos como calidad, competencias, justicia o equidad en educación.

Lo anterior no solo aplica para las palabras o conceptos incluidos dentro de las políticas educativas. Estas también buscan tener una estructura articulada con los elementos del sistema educativo relacionados entre sí, pese a que esto no siempre se logra. Por poner un caso de política educativa, los programas de profesionalización docente tendrían que estar en armonía con una idea de sujeto a formar, un paradigma pedagógico, un marco curricular común, un plan de estudios, entre otros elementos.

Aunque para Thompson (2002) existen algunas diferencias entre la noción de sistema y estructura, Inés Aguerrondo nos aporta pistas conceptuales para entender esta idea. Ella argumenta que el sistema social es complejo porque, entre otras cosas, posee subsistemas como el político, económico, cultural y educativo:

Por su parte, cada subsistema, contiene múltiples subsistemas, que están a su vez fuertemente conectados. Esto quiere decir que cada subsistema se puede entender, según como lo veamos, como un sistema. Por eso hablamos del *sistema* educativo que, por ejemplo, incluye subsistemas tales como el de educación primaria, el de enseñanza media, el de las instituciones escolares, el de los docentes, etc. Estos, a su vez, también pueden ser vistos como sistemas que contienen subsistemas y así indefinidamente (Aguerrondo, 2002, p. 11).

Asimismo, la autora añade que los sistemas contienen relaciones dinámicas entre sus partes, los cuales varían según el tipo y la calidad de esas relaciones. De hecho, Ball (2006) señala que cualquier política se inserta en un conjunto de políticas interrelacionadas pertenecientes a un grupo político. De este modo, el rasgo estructural de las formas simbólicas, incluidas las políticas educativas, implica que su significado depende de dichas relaciones y articulaciones.

**Referencial:** Las políticas educativas representan, se refieren o dicen algo -explícita o implícitamente- acerca de la educación, sus fines, los docentes, cómo se miran, cómo deben ser, qué deben hacer y qué necesitan para llevar a cabo los planes educativos. Por ejemplo, los docentes pueden ser vistos como agentes de cambio o como responsables del deterioro educativo y por ello debe profesionalizárseles. Estas políticas implican toda una concepción del mundo contenida en discursos bajo un ‘régimen de verdad’. Porque, de acuerdo con Foucault, “cada sociedad tiene su régimen de verdad, su <<política general de la verdad>>” (Foucault, 1992, p. 187). Y, en este caso, las políticas del Estado replican ese régimen.

Así, por esa ‘verdad’ se entiende “un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados. La <<verdad>> está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan” (Foucault, 1992, p. 189). Enunciados que, ligados al poder, hacen referencia a cómo debe ser la educación, los docentes, los estudiantes, los aprendizajes, entre otras cuestiones.

Sin embargo, como el mismo Foucault señalaba, si existe poder, existen resistencias. Por ello, nuevamente la importancia de los procesos de decodificación de las formas simbólicas. Además, como ya se puntualizó, con sus problemas y bemoles, en su codificación, las políticas educativas son capaces de articular las voces de distintos sectores de la sociedad.

**Contextual:** Las políticas educativas se insertan en un proceso sociohistórico específico que va más allá del aquí y el ahora; es decir, no solamente hablamos del marco

actual de la 4T en México, sino de los procesos que con el tiempo han ido conformando las políticas educativas, incrustados en un contexto global y relacionados con un modelo todavía imperante, con el que se continúa o se intenta romper, según el gobierno del que se trate: el neoliberal.

Entonces, como formas simbólicas, las políticas educativas se insertan en un contexto y lo llevan implícito. O sea, tienen huellas de él. En palabras de Colom y Domínguez:

La historia educativa está implicada en las políticas educativas de cada uno de los momentos históricos; la realidad de nuestras escuelas, de nuestros sistemas educativos e incluso muchos aspectos a simple vista puramente pedagógicos, obedecen indudablemente al protagonismo de las decisiones políticas (Colom y Domínguez, 1997, p. 27).

Pero, además, el contexto es el de la codificación y el de la decodificación. Por lo tanto, incluye a la era digital, al cambio climático, a la ideología imperante, a las discusiones actuales sobre la decolonialidad, al gobierno en turno en todos los niveles, pero también a la región, la ciudad, el barrio, la institución educativa en concreto y hasta la familia de los actores educativos. El contexto -o, mejor dicho, los contextos- son el marco en el cual las políticas adquieren sentido e incluye a quienes diseñan y a quienes reciben.

De este modo, la realidad educativa depende de las políticas y estas, a su vez, dependen del contexto. Al decir esto nos referimos de hecho a contextos generales y particulares, dentro de los cuales existen instituciones relacionadas con la producción, transmisión y recepción de las políticas educativas.

### ***La política educativa como proceso y texto***

No es el fin de este trabajo realizar una revisión exhaustiva de lo que son las políticas y las políticas educativas. No obstante, consideramos pertinente presentar alguna definición que nos ayude a entenderlas y, sobre todo, a vincularlas con la mirada comunicativa que hemos venido construyendo.

En primer lugar, podemos decir que existen dos conceptos para pensar la realidad política: *policy* y *politics*. Así, “mientras la *policy* significa programa de acción, la *politics* alude al conflicto que resulta del enfrentamiento de varios programas de acción” (Capella, 2004, pp. 8-9). Es decir, política significa, al mismo tiempo, programa y conflicto.

La política se relaciona directamente al poder. Según Capella (2004), en política “se tiene el poder para <<hacer>>, es decir, para intervenir, para modificar, para mejorar la realidad circunstancial de las comunidades humanas” (p. 9). A partir de esta intencionalidad, podemos observar el vínculo con lo educativo.

Siguiendo esta misma línea argumentativa, Rizvi y Lingard retoman a Dye para definir a la política como “cualquier cosa que los gobiernos decidan hacer o no hacer” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 26). Desde luego, este concepto hace alusión a la política pública. Por ello, estos dos autores la definen como las acciones y posiciones del Estado en una diversidad de instituciones cuyas características son la autoridad y la colectividad: “la política expresa un patrón de decisiones en el contexto de otras decisiones tomadas por actores políticos en nombre de las instituciones estatales desde posiciones de autoridad” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 27). En este orden de ideas, las políticas públicas poseen un carácter normativo, pues buscan guiar las acciones de la gente, y pretenden conseguir resultados en temas sobre los que es posible ejercer alguna autoridad.

Con base nuevamente en Capella y siguiendo a Díez, “la política educativa no es más que un aspecto de la política general y, consecuentemente, se integra en ella como un

apéndice que se coordina con otras perspectivas que conforman la política global de una sociedad determinada” (Capella, 2004, pp. 10-11). Se trata de un subsistema de la política que pretende incidir sobre una realidad -en este caso la educativa- para llegar a objetivos que se consideran pertinentes, dependiendo de la visión de cada gobierno y, en las sociedades democráticas, de distintos actores dentro de dicha sociedad.

Por ello, la política educativa establece los criterios para definir los fines de la educación, la estructura del sistema educativo, la organización escolar, los contenidos curriculares, la duración de los ciclos, la formación y profesionalización docente, así como el financiamiento, entre otros aspectos importantes.

A partir de lo anterior, podemos decir que, en síntesis, la política educativa es “la actividad del poder público dirigida a solucionar los problemas sociales de la educación, por lo que, en el fondo se convierte en un conjunto de medidas de la política general cuyo objetivo específico es, en todas sus dimensiones, el educativo” (Capella, 2004, p. 11).

Dentro de las concepciones de política educativa que pudieran ser cercanas o entenderse desde la comunicación, están las aportaciones de Ball, quien las define como proceso y como texto: “la política es tanto texto como acción, palabras y obligaciones, así como lo que se lleva a cabo y lo que se pretende hacer” (Ball, 1994, p. 10).

Este autor ve a la política como un proceso que desemboca en la elaboración de un texto real. Sin embargo, el proceso va más allá de la producción del texto en sí y se amplía a la aplicación y evaluación de la política en cuestión. Según Ball, las intenciones (retomando uno de los rasgos de las formas simbólicas) no siempre se logran en la práctica, debido a que las políticas se encuentran en su implementación con complejidades organizativas e institucionales en los contextos en donde se desean aplicar. Esto es, falta poner en la ecuación la decodificación que los demás actores involucrados hacen del texto político.

Así, “en el contexto de los sistemas de enseñanza, la política está también mediada por las prácticas de los directores de los centros educativos, al igual que por el modo en que los profesores interpretan esa política y la traducen en la práctica” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 28).

Ante esto, Ball es categórico: “las políticas estarán siempre incompletas en la medida en que estén relacionadas o integren la profusión salvaje de la práctica local” (Ball, 1994, p. 10). Como en la comunicación, el proceso estará incompleto si no cuenta con la participación del destinatario.

Dicho proceso en la política educativa es visto por Ball como un “ciclo político”, lo cual significa que no existe unidireccionalidad ni un carácter lineal en la relación entre el establecimiento de la agenda política por parte del Estado y los grupos políticos, la producción del texto y su puesta en marcha en el contexto educativo.

Analicemos ahora una de las conclusiones a la que llegan Rizvi y Lingard: “la política es mucho más que un documento o texto específico. La política es tanto el proceso como el producto. En esta conceptualización, la política implica la producción del texto, el texto en sí, las modificaciones posteriores al texto y los procesos de aplicación a la práctica” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 28).

Mejor explicado desde la comunicación imposible: en realidad, lo que estos autores señalan como el documento o el texto, en el modelo más básico de comunicación, pertenecería al elemento del mensaje, que, en su emisión y recepción, producción y consumo, están inmiscuidas un sinnúmero de variables dentro de un proceso.

Como hemos visto, en el diseño e implementación de la política educativa hay todo un proceso político, el cual cuenta con la participación de varios sectores. Por ejemplo, siguiendo a Cabrero, Flores Crespo afirma que “las políticas públicas -dentro de las cuales están las educativas- están muy lejos de significar exclusividad estatal” (Flores Crespo, 2004, p. 80). Lo anterior es porque en su diseño, implementación o evaluación están involucrados *stakeholders*; es decir, personas o grupos -dentro o fuera del sistema educativo- con cierto poder o grado de influencia sobre las políticas.

En síntesis, las políticas en general, y las educativas en particular, poseen una intencionalidad, que puede ser que no se cumpla necesariamente, pero la tienen; están dirigidas hacia alguien, con base en el ejercicio de un poder. Son convencionales; es decir, se organizan y difunden con base en códigos, que luego ese alguien decodificará. Las formas en que se codifica y decodifica en una sociedad no siempre son las mismas, debido a que, así como hay códigos en el diseño de las políticas, hay códigos para su interpretación. Asimismo, el significado transmitido por las políticas educativas depende de rasgos estructurales y elementos sistémicos relacionados y articulados entre sí. Son referenciales porque representan, se refieren o dicen algo, en este caso de una parte o tema dentro de la *res pública*, que es la educación. Finalmente, las políticas educativas están contextualizadas en un momento sociohistórico determinado, el cual envuelve a todos los actores involucrados. En una frase, las políticas educativas son formas simbólicas.

## Conclusiones

La política educativa existe en la realidad social. De acuerdo con Colom y Domínguez (1997), la política educativa forma parte de lo que Habermas denominó *mundo de la vida* y es resultado del mundo artificial y simbólico construido por los seres humanos. Por lo tanto:

Viene dotada de realidad por la voluntad de grupos sociales concretos que en cada momento histórico tienen la necesidad y la pertinente responsabilidad de asumir el logro de unos objetivos y que, además, poseen la suficiente fuerza para llevarlos a la práctica y de implementarlos, mediante la educación, en la sociedad, guiado todo ello por unos intereses, que al fin y a la postre son la suma o el complejo de múltiples dimensiones, tales como: corrientes de pensamiento, valores individuales y colectivos, objetivos económicos, necesidades culturales y sociales, etc. (Colom y Domínguez, 1997, p. 21).

De este modo, desde perspectivas distintas -la comunicación y el estudio de las políticas-, se llega a conclusiones similares. La política educativa está íntimamente ligada al poder, cuestión evidentemente humana y simbólica. Por ello, se le puede concebir dentro del universo de formas simbólicas y, como hemos desarrollado, posee los rasgos de intencional, convencional, estructural, referencial y contextual. Dice Zecchetto con respecto a una semiótica social:

En la producción social de sentido, no solo actúan como agentes los emisores de los mensajes, ni tampoco solo las audiencias, sino que ambos tejen una red, de modo que los medios y el público receptor se interrelacionan activamente en la construcción de signos y discursos de donde emergen los sentidos de la vida cotidiana al circular en las estructuras de la sociedad (Zecchetto, 2002, p. 19).

Lo anterior nos da la pauta teórico-metodológica para entender que el sentido de las políticas educativas se construye en su circulación por las estructuras de la sociedad, en donde tanto emisores como receptores tienen algo que decir. Entre la autoridad educativa y

los demás actores educativos, como los docentes, directivos, padres o madres de familia y estudiantes, hay un entramado complejo de interacciones en un contexto particular, que redundan en la constitución final de una política: al discurso e intenciones del Estado y sus *stakeholders* hay que sumarle lo que los otros actores hacen con eso.

Por ello, las políticas se pueden ver desde el punto de vista de la comunicación: porque no solamente son palabras y orientaciones contenidas en un texto, sino que eso circula y se transmite en un contexto específico donde habitan otros actores educativos, haciendo pasar a dichas políticas por un proceso de decodificación, lectura, interpretación y reinterpretación. Y ahí es donde finalmente se conoce lo que realmente se lleva a cabo, más allá de lo que se pretendía hacer. La política es texto y acción.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2002). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar en educación. En I. Aguerrondo y S. Xifra. *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan* (pp. 11-70). Papers Editores.
- Ball, S. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. (2006). *Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Capella, J. (2004). Políticas educativas. *Educación*, 13(25), 7-41.  
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/issue/view/1031>
- Cassirer, E. (1992). *Antropología filosófica*. Fondo de Cultura Económica.
- Colom, A. y Domínguez, E. (1997). *Introducción a la política de la educación*. Ariel.
- Flores-Crespo, P. (2004). Conocimiento y política educativa en México. Condiciones políticas y organizativas. *Perfiles educativos*, XXVI(105-106), 73-101.  
<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2004-105-106-73-101>
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Roth, A. N. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios Políticos*, 33, 67-91.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-51672008000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-51672008000200004&script=sci_arttext)
- Santos, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Thompson, J. (2002). *Ideología y cultura moderna*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Zecchetto, V. (2002). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Abya-Yala.

## Capítulo 4.- Prácticas docentes de disciplina restaurativa y acoso entre pares en estudiantes de educación media superior

*Teachers' restorative discipline practices and bullying in high school students*

**Agustín Morales-Álvarez**

Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora, México  
agustinmorales.alvz@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5663-4082>

**Angel Alberto Valdés-Cuervo**

Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México  
angel.valdes@potros.itson.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-6559-4151>

**Ileana Danae Chaidez Villalobos**

Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora, México  
danna\_chaidez@hotmail.com  
<https://orcid.org/0009-0002-2025-8490>

**Ana Carolina Reyes-Rodríguez**

Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México  
reyesanacarolina@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8071-1168>

### Resumen

El acoso entre pares es un fenómeno que tiene consecuencias negativas a corto y largo plazo en el desarrollo psicosocial de los adolescentes. El objetivo principal del presente estudio fue analizar las relaciones entre las prácticas docentes de disciplina restaurativa (reconocimiento del error, reparación del daño y no estigmatización) con el acoso entre pares (agresión y victimización) en estudiantes de educación media superior. Además, se comparó la frecuencia de reportes de agresión y victimización en los adolescentes. La muestra se integró por 403 estudiantes (45.6% mujeres) de bachilleratos públicos urbanos del estado de Sonora con edades entre los 14 y 18 ( $M$  edad = 15.4 años,  $DE$  = 1.1). Los resultados muestran correlaciones negativas significativas de las prácticas docentes de disciplina restaurativa con la agresión y la victimización. Además, indican que no existen diferencias significativas en los reportes de agresión en los estudiantes de ambos sexos. Se concluyó que las prácticas de disciplina restaurativa suponen una estrategia docente efectiva para prevenir el acoso entre estudiantes y que el bullying se presenta con similar frecuencia en estudiantes de ambos sexos.

**Palabras clave:** Acoso entre pares; disciplina restaurativa; docentes; adolescentes.



## Abstract

Bullying among peers has a significant impact on the psychosocial development of adolescents. This study investigated the link between teaching methods of restorative discipline (including recognizing errors, repairing damage, and avoiding stigmatization) and peer bullying (aggression and victimization) in high school students. Additionally, the study compared the frequency of reported aggression and victimization among adolescents. The sample included 403 students (45.6% female) from urban public high schools in Sonora, aged between 14 and 18 ( $M$  age = 15.4 years,  $SD$  = 1.1). The findings revealed a strong negative correlation between restorative discipline teaching methods and aggression as well as victimization. No significant differences were found in the reports of aggression between male and female students. We concluded that restorative discipline approaches prove to be an effective method to combat bullying among students, and bullying occurs at a similar frequency among students of both genders.

**Keywords:** Bullying; restorative discipline; teachers; adolescents.

## Introducción

El acoso escolar involucra conductas agresivas intencionales repetidas por parte de uno o varios estudiantes hacia sus pares con menos poder (Olweus, 1993; Volk et al., 2014). Esta forma de agresión es un problema frecuente en las escuelas a nivel mundial (Johansson et al., 2022; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021).

En el caso de México se estima que alrededor del 20% de los adolescentes son víctimas de acoso en las escuelas (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2021; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2022). Aunque no siempre es consistente, en general la evidencia empírica muestra mayor frecuencia de agresión y victimización en los estudiantes del sexo masculino (Hosozawa et al., 2021; Smith et al., 2019).

El acoso escolar es un problema de alta relevancia social en México dado que implica que no se cumple a cabalidad el objetivo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) relativo a la formación de individuos que convivan de forma respetuosa e inclusiva en el marco de sociedades democráticas (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019), con múltiples consecuencias en las partes implicadas.

De manera particular, esta forma de violencia ocasiona depresión, conductas disociales y antisociales, bajo aprovechamiento escolar e intentos de suicidio en las víctimas (Luo et al., 2022; Serafini et al., 2021). Por su parte, en los agresores se presentan con mayor frecuencia abuso de sustancias, desconexión moral y conductas antisociales que pueden perdurar hasta la vida adulta (Loch et al., 2020; Nasaescu et al., 2020; Runions et al., 2019).

Recientemente, algunos autores (Madrid-López et al., 2020; Swearer y Hymel, 2015) afirman que el estudio del acoso escolar entre pares debe abordarse desde un enfoque ecológico-social, que considera tanto las características individuales de los estudiantes como sus contextos fundamentales de socialización: familia, escuela y comunidad. Estudios

realizados en el marco de este modelo conceptual destacan la importancia del contexto escolar en la explicación de la prevalencia de situaciones de bullying (Azeredo et al., 2015; Muijs, 2017). Se destaca, en particular, la importancia de los docentes como agentes de socialización que contribuyen al desarrollo en los adolescentes de habilidades y valores que les permitan relacionarse y convivir de forma pacífica con sus pares (Valdés-Cuervo et al., 2018; Unesco, 2017; Zych et al., 2019).

Dentro del contexto escolar la disciplina es un elemento clave para la mejora del aprendizaje y del clima escolar (Martínez et al., 2016). Las prácticas docentes de disciplina contribuyen a la socialización efectiva de los estudiantes. Estas prácticas involucran acciones proactivas y reactivas destinadas disminuir las conductas agresivas y promover la conducta prosocial de los estudiantes hacia sus pares (Lewis et al., 2005). Algunos académicos señalan que las prácticas docentes de disciplina inductiva pueden favorecer el desarrollo de actitudes y valores asociados con las relaciones positivas entre pares (Cortés-Pascual et al., 2020; Iñiguez-Berrozpe et al., 2021).

De acuerdo con Lewis (2001) la disciplina inductiva se enfoca en volver partícipes activos a los estudiantes y promover la reflexión conjunta docente-estudiante de las consecuencias de su comportamiento en los pares y la comunidad escolar en general.

La disciplina restaurativa -la cual tiene sus bases fundamentales en el sistema jurídico penal- es una estrategia de disciplina inductiva para la resolución pacífica de los conflictos entre los estudiantes (Braithwaite, 2000; Nascimento et al., 2022). En la disciplina inductiva se promueve que los estudiantes se responsabilicen de las consecuencias de sus acciones, comprendan las implicaciones que sus conductas tienen para sus pares, generen soluciones para resarcir el daño causado y sean incluidos nuevamente en la comunidad (García-Vázquez et al., 2024; Nascimento et al., 2022; Richardson, 2022).

Los docentes promueven que los estudiantes reconozcan lo erróneo de la conducta al hacer que se responsabilicen por el daño causado a sus pares y se comprometan a no repetir esta conducta. Por su parte, la reparación del daño involucra que los docentes estimulen a que los agresores pidan disculpas y compensen a la víctima por el daño causado. Finalmente, la no estigmatización implica que el docente le muestre confianza al agresor con respecto a que puede comportarse de forma positiva con sus pares y evite que sea estigmatizado (Vincent et al., 2016; Valdés-Cuervo y Carlos-Martínez, 2017).

La evidencia empírica, aunque limitada, muestra que la disciplina docente restaurativa se asocia con un clima escolar positivo (Darling-Hammond et al., 2020), con la mejora en el desempeño académico (Darling-Hammond et al., 2020; Wong et al., 2011), con la conducta prosocial de los estudiantes (Anyon et al., 2016; Rainbolt et al., 2019) y con menores niveles de acoso escolar (Ann y Welch, 2017; Rigby, 2014).

Pese a lo anterior, la literatura acerca de las relaciones entre las prácticas de disciplina restaurativas y el acoso escolar en estudiantes adolescentes es limitada a nivel internacional y particularmente en México. Con el fin de atender dicha carencia el presente estudio se propone como objetivo principal analizar las relaciones entre las prácticas docentes de disciplina restaurativa (reconocimiento del error, reparación del daño y no estigmatización) con la agresión y la victimización en estudiantes de secundaria. Adicionalmente, se examinaron las diferencias en la frecuencia de agresión y victimización entre los estudiantes de ambos sexos.

Con base en la literatura se establecieron las siguientes hipótesis para guiar el estudio: (a) se espera una correlación negativa significativa entre las prácticas de disciplina

restaurativa (reconocimiento del error, reparación del daño y no estigmatización) con la frecuencia de agresión y victimización entre estudiantes adolescentes y (b) se esperan mayores reportes de agresión y victimización en los estudiantes que en las estudiantes.

## Método

### *Tipo de estudio*

Se realizó un estudio cuantitativo no experimental de tipo transversal con alcance correlacional (Gall et al., 2007).

### *Participantes*

La muestra incluyó a 403 estudiantes (45.6% del sexo femenino) de bachilleratos públicos urbanos ( $n = 10$ ) de dos ciudades de Sonora. Las edades de los participantes oscilaron entre los 14 y los 18 años ( $M = 15.4$  años,  $DE = 1.1$ ). Del total, 140 (35%) cursaban el primer grado, 119 (29%) el segundo grado y 144 (36%) el tercer grado de educación media superior. Las instituciones involucradas en el estudio, al igual que la mayor parte de las de su tipo en el país, atienden a estudiantes de diversos estratos socioeconómicos, principalmente bajo y medio (Hernández-Fernández, 2020).

### *Instrumentos*

#### *Acoso entre pares*

Se utilizó el European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q; Ortega-Ruiz et al., 2016). Dicha escala se compone de 14 ítems, los cuales miden: (a) *agresión*, frecuencia con la que los estudiantes reportan conductas violentas contra sus pares (7 ítems, p. ej., He tomado dinero o pertenencias de otro estudiante por la fuerza, Alfa de Cronbach  $\alpha = .82$ , Omega de McDonald  $\omega = .83$ ), y (b) *victimización*, frecuencia con que reportan haber sido víctimas de agresiones por parte de sus pares (7 ítems, p. ej., Me han pegado o empujado de forma violenta,  $\alpha = .86$ ,  $\omega = .87$ ). Se empleó una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones de respuesta (0 = *Nunca* hasta 4 = *Siempre*).

#### *Prácticas docentes de disciplina restaurativa*

Con base en la revisión de la literatura previa (Domínguez, 2023; Roland et al., 2012) se desarrolló *exprofeso* para el presente estudio una escala compuesta por 21 ítems, los cuales miden el uso de estrategias de disciplina restaurativa por parte de los docentes. La escala mide tres dimensiones: (a) *reconocimiento del error*, involucra que el docente promueva que el agresor o la agresora identifique el daño que sus conductas ocasionan tanto a las víctimas como a sus pares (7 ítems, p. ej., Platica con la víctima y el agresor o la agresora para que ambos expongan lo sucedido desde su perspectiva,  $\alpha = .86$ ,  $\omega = .87$ ); (b) *reparación del daño*, comprende promover acuerdos entre el agresor o la agresora con víctima para que se resarza el daño causado (7 ítems, p. ej., Hace que el agresor o agresora establezca un compromiso con la víctima para reparar el daño causado,  $\alpha = .93$ ,  $\omega = .87$ ); y (c) *no estigmatización*, hace referencia a la reintegración del agresor o agresora de forma respetuosa sin etiquetarlo por su comportamiento (7 ítems, ej., Fomenta la participación del agresor o agresora en las actividades del aula,  $\alpha = .93$ ,  $\omega = .92$ ). Se utilizó un formato de respuesta tipo Likert con siete opciones (1 = *Nunca* hasta 7 = *Siempre*).

## ***Procedimiento***

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora. Posteriormente se gestionó con las autoridades de las escuelas la autorización para acceder a las instalaciones físicas de los planteles educativos. En aquellas escuelas donde se concedió la autorización se envió una carta de consentimiento informado a los tutores legales de los estudiantes para que, de forma escrita, aprobaran la participación de los estudiantes en mismo. Finalmente, a aquellos estudiantes cuyos tutores legales accedieron su inclusión en el estudio se les solicitó su participación voluntaria, garantizándoles el anonimato y la confidencialidad de los datos proporcionados. La administración de los cuestionarios se realizó en los salones de clases durante el horario escolar por uno de los investigadores.

## ***Análisis de datos***

Los datos perdidos fueron menores al 5% en todas las variables. Estos datos se trataron con el método de imputación múltiple disponible en el programa SPSS versión 27. Se calcularon medidas de tendencia central (media), de dispersión (desviación estándar) y de distribución (asimetría y curtosis) de cada una de las variables. Debido a que los valores de asimetría y curtosis sugieren que las medidas de agresión y victimización no se distribuyen de forma normal se utilizaron pruebas no paramétricas para los análisis posteriores de comparación de grupos y correlaciones. Para comparar los puntajes de agresión entre los estudiantes y las estudiantes se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. Por su parte, para establecer las correlaciones entre las variables de estudio, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. En el caso de las correlaciones, siguiendo a Funder y Ozer (2019), las implicaciones teóricas y prácticas fueron interpretadas como pequeñas ( $r > .10$ ), medianas ( $r > .20$ ) y grandes ( $r > .30$ ).

## **Resultados**

### ***Análisis descriptivos***

En la Tabla 4.1 se muestra que el 81% de los participantes manifestó haber llevado a cabo conductas agresivas y violentas hacia sus pares mientras que el 88.2% indicó que al menos en una ocasión durante los últimos 12 meses han sido víctimas de alguna agresión. Sin embargo, como indican los valores de las medias, la frecuencia con que se presentan las conductas agresivas y la victimización son bajas. Además, los estudiantes refieren que los docentes no suelen utilizar las estrategias de disciplina restaurativa en el manejo y resolución de episodios de acoso entre pares. Finalmente, se aprecia que en la mayoría de las variables de estudio los datos se alejan de una distribución normal (ver Tabla 4.1).

*Tabla 4.1.- Análisis descriptivos de las variables involucradas en el estudio*

<	n (%)		M	DE	Asimetría	Curtosis
	Sí	No				
Agresión	121 (30%)	282 (70%)	0.34	0.40	2.41	7.29
Victimización	169 (42%)	234 (58%)	0.62	0.62	1.98	5.42
Reconocimiento del error			1.59	1.94	1.18	0.34
Reparación del daño			1.98	1.94	0.72	-0.74
No estigmatización			2.01	1.91	0.57	-0.91

### ***Análisis de correlaciones***

Finalmente, para examinar las correlaciones entre las variables de estudio, se calculó el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados muestran que la agresión y la victimización se correlacionaron significativamente de forma negativa con reconocer el error, reparar el daño y con la ausencia de estigmatización. De acuerdo con Funder y Ozer (2019) el tamaño del efecto de cada una de estas correlaciones varía de pequeño ( $r > .10$ ) a grande ( $r > .30$ ), lo cual sugiere que poseen implicaciones prácticas y teóricas relevantes (ver Tabla 4.2).

*Tabla 4.2.- Resultados de las correlaciones entre agresión, victimización y prácticas docentes de disciplina restaurativa*

Variable	1	2	3	4	5
1. Agresión	-				
2. Victimización	.58***	-			
3. Reconocimiento del error	-.17**	-.34**	-		
4. Reparación del daño	-.13**	-.31***	.73**	-	
5. No estigmatización	-.11*	-.19**	.82***	.83***	-

*Nota.* \*\*\*  $p < .001$ . \*\*  $p < .01$ . \*  $p < .05$ .

### ***Comparaciones por sexo***

Debido a la ausencia de normalidad en la distribución de los datos se realizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para comparar los puntajes de agresión y victimización entre los estudiantes de ambos sexos. Como se muestra en la Tabla 4.3 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de agresión y victimización según el sexo del estudiante.

*Tabla 4.3.- Resultados de las comparaciones de agresión y victimización entre hombres y mujeres*

Variable	Rango promedio		Z	p
	Masculino	Femenino		
Agresión	191.75	210.19	-1.58	.114
Victimización	201.96	202.03	-0.01	.996

## **Conclusiones**

El presente estudio analiza la problemática del bullying en estudiantes mexicanos de educación media superior. Consistente con la hipótesis del estudio se encuentra que las prácticas docentes de disciplina restaurativa -específicamente el reconocimiento del error, la reparación del daño y la no estigmatización- se relacionan de forma negativa con la frecuencia de reportes de agresión y victimización por pares. Sin embargo, contrario a lo esperado no se hallan diferencias significativas entre la frecuencia de agresión y victimización entre los estudiantes y las estudiantes.

## **Discusión**

En el estudio el número de estudiantes que refieren conductas agresivas y victimización por los pares son ligeramente mayores que lo reportado frecuentemente en estudios internacionales (p. ej., Johansson et al., 2022; Unesco, 2021) e incluso en los

realizados en México (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2021; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2022). Aunque estos datos recientes podrían sugerir un aumento en la prevalencia del fenómeno, son necesarios nuevos estudios para confirmar dicho aumento, por lo que se recomienda cautela al interpretar este hallazgo. Sin descartar la posibilidad de una mayor prevalencia del problema en la población analizada y diferencias en los instrumentos utilizados para medir el constructo. Futuros estudios son necesarios para indagar si estas diferencias se relacionan con el incremento en la sensibilidad y la conciencia de los adolescentes acerca de las distintas formas de agresión.

Adicionalmente, se encuentra que los estudiantes perciben que los docentes rara vez suelen emplear estrategias de disciplina restaurativa para manejar situaciones de acoso. De forma similar, en la literatura se menciona que los docentes no suelen intervenir, o bien utilizan estrategias punitivas o estigmatizadoras para manejar las mismas (Kahn et al., 2012; Yoon et al., 2016). Este hallazgo implica que son necesarios estudios que indaguen en los factores asociados con el uso de estas prácticas de disciplina por parte de docentes mexicanos de educación media superior.

### ***Relaciones entre disciplina docente restaurativa y bullying***

De acuerdo con lo esperado, las prácticas docentes de disciplina restaurativa se asocian de forma negativa con la agresión y la victimización entre estudiantes. Aunque en la investigación aún es incipiente el enfoque restaurativo, como mencionan Acosta et al., (2019), representa un marco teórico promisorio para la prevención del acoso escolar y la creación de ambientes escolares incluyentes y positivos. Si bien nuevas investigaciones son necesarias para profundizar en los mecanismos que explican el vínculo negativo de bullying es factible considerar que este se relaciona con que los docentes que utilizan esta forma de disciplina fomentan el desarrollo de la empatía, generan un clima escolar positivo, empoderan a las víctimas y espectadores, estimulan la rendición de cuentas y proveen apoyo a los agresores para su reintegración al grupo.

### ***Diferencias asociadas al sexo***

Contrario a lo esperado no se encuentran diferencias significativas en los reportes de agresión y victimización entre los estudiantes de ambos sexos. Estos hallazgos son distintos a los reportados en gran parte de la literatura, donde se encuentra mayor frecuencia de agresión y victimización en los estudiantes del sexo masculino con respecto a los del sexo femenino (p. ej., Obregon-Cuesta et al., 2022; Smith et al., 2019). Nuevos estudios son necesarios para precisar si estos resultados describen una situación de homogeneización del acoso entre ambos sexos o diferencias en los instrumentos utilizados para medir el constructo. En particular, se sugiere efectuar estudios que comparen la frecuencia de distintos tipos de acoso (físico, social y verbal) en ambos sexos.

### ***Limitaciones***

Pese a que el estudio representa un aporte significativo a la literatura es necesario señalar las limitaciones que enfrentan los hallazgos del estudio. Al emplear un diseño transversal no es posible establecer relaciones causales entre las variables de estudio, lo que hace necesario el uso de diseños experimentales o longitudinales para profundizar en las relaciones causales entre las variables. Además, no se debe obviar el hecho de que la medición se sustentó en instrumentos de auto-reporte por parte de los estudiantes, que

pueden tener fuentes de sesgo como la varianza común del método o la deseabilidad social. Futuros estudios pueden beneficiarse del uso de diferentes medidas y de la inclusión de múltiples informantes para reducir dichos riesgos. Finalmente, a pesar de que la muestra es relativamente amplia y suficiente para los análisis estadísticos realizados, los participantes provienen de un número reducido de escuelas de una región específica de México, nuevos estudios con muestras con mayor diversidad y antecedentes culturales diferentes son necesarios para fortalecer la generalización de los hallazgos.

## Cierre

A manera de conclusión general el estudio evidencia que el marco teórico de la justicia restaurativa es fructífero para el estudio del acoso escolar. El estudio muestra que el acoso entre pares es un problema frecuente dentro de las escuelas de educación media superior y que se presenta con frecuencia similar en estudiantes de ambos sexos. Resalta el hallazgo que muestra que las prácticas docentes de disciplina restaurativa se relacionan de forma negativa con el acoso entre pares. Esto se puede explicar por el hecho de que la disciplina restaurativa promueve oportunidades para que los agresores se reintegren favorablemente al reparar el daño causado, además empodera a las víctimas al facilitarles espacios para la expresión de sus necesidades y participación en los procesos de resolución de conflictos. Dicha estrategia, al centrar sus esfuerzos en fomentar relaciones respetuosas basadas en el diálogo, en la empatía y los valores, puede actuar como una estrategia no limitada a trabajar no solo de forma reactiva y preventiva el acoso, posibilitando el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Desde el punto de vista práctico, el estudio sugiere que es conveniente incluir módulos específicos sobre disciplina restaurativa en los planes de estudio de los programas de formación docente. Además, se requiere proporcionar capacitación práctica y teórica a los docentes en activo para que puedan implementar estas prácticas en sus aulas. Finalmente, es necesario crear espacios de colaboración para que los docentes compartan experiencias y estrategias efectivas relacionadas con el uso de la disciplina restaurativa.

## Referencias

- Ann, A., & Welch, K. (2017). The effect of school conditions on the use of restorative justice in schools. *Youth Violence and Juvenile Justice, 16*(2), 224–240. <https://doi.org/10.1177/1541204016681414>
- Anyon, Y., Gregory, A., Stone, S., Farrar, J., Jenson, J. M., McQueen, J., Downing, B., Greer, E., & Simmons, J. (2016). Restorative interventions and school discipline sanctions in a large urban school district. *American Educational Research Journal, 53*(6), 1663–1697. <https://doi.org/10.3102/0002831216675719>
- Braithwaite, J. (2000). Repentance rituals and restorative justice. *Journal of Political Philosophy, 8*(1), 115–131. <https://doi.org/10.1111/1467-9760.00095>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Informe Ejecutivo*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/informe-ejecutivo-violencia.pdf>
- Cortés-Pascual, A., Cano-Escorianza, J., Elboj-Saso, C., & Iñiguez-Berrozpe, T. (2020). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: a study in

- Aragón (Spain). *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 192–199.  
<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064>
- Darling-Hammond, S., Fronius, T., Sutherland, H., Guckenburger, S., Petrosino, A., & Hurley, N. (2020). Effectiveness of restorative justice in US K-12 schools: A review of quantitative research. *Contemporary School Psychology*, 24, 295–308.  
<https://doi.org/10.1007/s40688-020-00290-0>
- Domínguez, J. M. (2023). *Relaciones de las prácticas de disciplina restaurativa del profesorado con el bullying LGB. El rol mediador de las actitudes positivas del alumnado heterosexual* (Tesis de Maestría no publicada), Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Funder, D. C., & Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2), 156–168. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- Gall, M., Gall, J., & Borg, R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). Pearson.
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., León-Parada, M. D., & Parra-Pérez, L. G. (2024). Restorative parental discipline and types of defending bystander intervention in cyberbullying: The mediate role of justice sensitivity. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 27(6), 399–408.  
<https://doi.org/10.1089/cyber.2023.0445>
- Hernández-Fernández, J. (2020). Admisión y selección socioeconómica en educación media. *Perfiles Educativos*, 42(170), 22–39.  
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.170.59322>
- Hosozawa, M., Bann, D., Fink, E., Elsdén, E., Baba, S., Iso, H., & Patalay, P. (2021). Bullying victimization in adolescence: prevalence and inequalities by gender, socioeconomic status and academic performance across 71 countries. *EClinical Medicine*, 41(e101142), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2021.101142>
- Iñiguez-Berrozpe, T., Orejudo-Hernández, S., Ruiz-Eugenio, L., & Elboj-Saso, C. (2021). School networks of positive relationships, attitudes against violence, and prevention of relational bullying in victim, bystander, and aggressor agents. *Journal of School Violence*, 20(2), 212–227. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1875842>
- Johansson, S., Myrberg, E., & Toporova, A. (2022). School bullying: Prevalence and variation in and between school systems in TIMSS 2015. *Studies in Educational Evaluation*, 74, (e101178), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101178>
- Khan, J. H., Jones, J. L., & Wieland, A. L. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 49(8), 784–793.  
<https://doi.org/10.1002/pits.21632>
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)
- Loch, A. P., Astolfi, R. C., Leite, M. A., Gomide Papa, C. H., Ryngelblum, M., & Tourinho Peres, M. F. (2020). Victims, bullies and bullies–victims: prevalence and association with negative health outcomes from a cross-sectional study in São Paulo, Brazil. *International Journal of Public Health*, 65, 1485–1495.  
<https://doi.org/10.1007/s00038-020-01481-5>
- Luo, X., Zheng, R., Xiao, X., Xie, X., Liu, Q., Zhu, K., Wu, X., Xiang, Z., & Song, R. (2022). Relationship between school bullying and mental health status of adolescent



- student in China: A nationwide cross-sectional study. *Asian Journal of Psychiatry*, 70(e103043). <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2022.103043>
- Madrid-López, E. J., Valdés-Cuervo, A. A., Urías, M., Torres-Acuña, G. M., y Parra-Pérez, L. G. (2020). Factores asociados al ciberacoso en adolescentes. Una perspectiva ecológico social. *Perfiles Educativos*, 42(167), 1–16. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59128>
- Martínez, A., McMahon, S. D., Coker, C., & Keys, C. B. (2016). Teacher behavioral practices: Relations to student risk behaviors, learning barriers, and school climate. *Psychology in the Schools*, 53(8), 817–830. <https://doi.org/10.1002/pits.21946>
- Muijs, D. (2017). Can schools reduce bullying? The relationship between school characteristics and the prevalence of bullying behaviours. *The British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 255–272. <https://doi.org/10.1111/bjep.12148>
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2020). Longitudinal patterns of antisocial behaviors in early adolescence: A latent class and latent transition analysis. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 85–92. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a10>
- Nascimento, A., Andrade, J., & De Castro, A. (2022). The psychological impact of restorative justice practices on victims of crimes: a systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(3), 1929–1947. <https://doi.org/10.1177/15248380221082085>
- Obregon-Cuesta, A. I., Mínguez-Mínguez, L. A., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Fernández-Solana, J., González-Bernal, J. J., & González-Santos, J. (2022). Bullying in adolescents: Differences between gender and school year and relationship with academic performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159301>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *El acoso y la violencia escolar afecta a uno de cada cuatro niños*. <https://news.un.org/es/story/2017/01/1371791>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2022). *PISA 2022. Notas por país. México*. [https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_MEX_Spanish.pdf)
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying: validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Rainbolt, S., Sutton, E., & Cumings, K. (2019). High school teacher's perceptions of restorative discipline practices. *Sage Open*, 103(2), 158–182. <https://doi.org/10.1177/0192636519853018>
- Richardson, J. (2022). An introduction to restorative justice practice in K-12 school: Theory and common practices. *Academia Letters*, 47(42), 1–7. <https://doi.org/10.20936/AL4742>
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practices*, 30(4), 409–419. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949629>

- Roland, K., Glenn, R., Geri, S., & Marc F. (2012). Development and use of a restorative justice ideology instrument: Assessing beliefs. *Contemporary Justice Review*, 15(4), 435–447. <https://doi.org/10.1080/10282580.2012.734574>
- Runions, K.C., Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C., & Cross, D. S. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: Shared and distinct mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence* 48, 1835–1848. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01067-2>
- Serafini, G., Aguglia, A., Amerio, A., Canepa, G., Adavastro, G., Conigliaro, C., Nebbia, J., Franchi, L., Flouri, E., & Amore, M. (2021). The relationship between bullying victimization and perpetration and non-suicidal self-injury: A systematic review. *Child Psychiatric and Human Development*, 54(1), 154–175. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01231-5>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344–353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Valdés-Cuervo, A. A., y Carlos-Martínez, E. A. (2017). Relación entre disciplina parental restaurativa, manejo de la vergüenza, compasión y acoso escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 34(1), 37–45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243056045004>
- Valdés-Cuervo, A. A., Tánori, J., Ochoa, J., y Sotelo, T. (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 10(21), 109–120. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pdcs>
- Vincent, C. G., English, J., Girvan, E. J., Sprague, J. R., & McCabe, T. M. (2016). School-wide positive and restorative discipline (SWPRD): Integrating school-wide positive behavior interventions and supports and restorative discipline. In R. J. Skiba, K. Mediratta, & M. K. Rausch (Eds.), *Inequality in school discipline* (pp. 115–134). Springer.
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marino, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34, 327–343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Wong, D., Cheng, C., Ngan, R., & Ma, S. (2011). Program effectiveness of a restorative whole-school approach for tackling school bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55, 846–862. <https://doi.org/10.1177/0306624X10374638>
- Yoon, J., Silkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91–113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

## Capítulo 5.- Actitudes de maestros del sistema educativo boliviano frente a la discapacidad estudiantil

*Attitudes of teachers in the Bolivian educational system towards student  
Disabilities*

**Ivonne Ramirez**

Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca

ramirez.ivonne@usfx.bo

<https://orcid.org/0000-0003-1714-6551>

**Andrea Gutiérrez**

Universidad de La Rioja

agutierrezga@upsa.es

<https://orcid.org/0000-0002-8922-6115>

### Resumen

Las actitudes negativas han sido reconocidas como las barreras sociales que excluyen, marginan y oprimen a las personas con discapacidad. A partir de 2012, el modelo educativo en Bolivia introduce, en la formación de nivel superior de los maestros y maestras, el concepto de inclusión educativa, luego de casi 10 años de la reforma, se tienen aún resabios del modelo de la educación especial que rige en la práctica educativa. El objetivo del artículo es analizar las actitudes de los maestros y maestras hacia la discapacidad. Para ello, se aplicó una escala de evaluación de actitudes hacia la discapacidad a 231 maestros y maestras que cursan estudios de posgrado en la Universidad Pedagógica Gran Mariscal de Ayacucho en el Sucre (Bolivia). Los resultados muestran que las actitudes hacia la discapacidad son positivas sobre todo en los docentes más jóvenes, así como en los más veteranos, quienes reconocen el valor de la igualdad de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad. Sin embargo, es importante reflexionar sobre el paradigma de la inclusión y desarrollar acciones concretas mediante la formación continua para promover programas de intervención y producción como desafíos para aportar al cambio del modelo educativo.

**Palabras clave:** Discapacidad; maestros; actitudes; educación; inclusión.

### Abstract

Negative attitudes were recognized as social barriers that exclude, marginalize and oppress people with disabilities (PWD). Since 2012, the educational model in Bolivia introduces higher education in teachers, the concept of educational inclusion after almost 10 years since the reform, there are still remnants of the special educational model that rules educational practice. The purpose of the article is to analyze the attitudes of the educational system's teachers towards disability. For the methodology, a scale of evaluation towards disability was

applied to 241 teachers enrolled in postgraduate studies in Universidad Pedagógica Gran Mariscal de Ayacucho in Sucre (Bolivia). The results show that the attitudes towards disability are positive, especially in younger teachers, as well as older ones, who recognize the value of equality of human rights of people with disability. However, it will be important to reflect on the paradigms of inclusion and develop concrete actions through continuous education to promote intervention and production programs as challenges to contribute to the change in the educational model.

**Keywords:** Disability; teachers; attitudes; education; inclusión.

## Introducción

El Ministerio de Educación Alternativa Especial (2012) publicó “en 2012 se implementó en Bolivia el nuevo modelo educativo socio-comunitario y productivo, y a partir de este, se derivó el modelo de educación especial con enfoque inclusivo” (p. 9). Este se incorporó al currículo de la educación superior de la formación de los maestros y maestras de las universidades pedagógicas del país, transversalizando los contenidos orientados a la educación inclusiva, bajo las premisas de los organismos como la ONU, la Asamblea de los Derechos Humanos, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y otros.

Sin embargo, en la problemática de la formación de maestros y maestras en la educación superior ha habido pocos espacios de debate académico sobre la educación inclusiva de las personas con discapacidad (PCD). El proceso de inclusión educativa está en desarrollo, pues con la creación del subsistema de educación especial con enfoque inclusivo, se puede advertir la falta de diferenciación epistemológica entre la integración e inclusión educativa que se entienden como complementarias y no contradictorias. Por ello, el sistema debe profundizar en la reflexión teórica que se exprese en acciones concretas en el currículo, con enfoque en la formación de los actores de la comunidad educativa y la sociedad en general.

Conde (2014) en su estudio afirma que los espacios educativos sostienen y recrean el imaginario social de la mirada condescendiente hacia las personas con discapacidad. Esta práctica está afinada en una infancia eterna. Por lo contrario, para Ferrante y Ferreira (2011) “se constituye en el imaginario que no se acerca al ideal de cuerpo sano-bello” (p. 87). Por esa línea otro estudio de Ramírez y Díaz, (2015) sobre los escenarios públicos que afectan la accesibilidad, seguridad y libre tránsito de las personas con discapacidad, recoge datos que muestran los trazos excluyentes en los espacios universitarios entre otros, donde persisten las barreras arquitectónicas como formas simbólicas de exclusión y marginación de este grupo.

Estudios específicos sobre la educación superior en Bolivia, Argentina y Venezuela concluyen que todavía existen asimetrías y desigualdades (Pedroza y Villalobos, 2009). Por otra parte, se destaca que los métodos alternativos como el sistema de lectoescritura Braille y lengua de señas, son algunas de las debilidades en el proceso de inclusión educativa que el sistema universitario no ha considerado (Marconi, 2017).

Otros autores (Fajardo, 2017; Fuentes et al., 2019) también plantean cuestiones contradictorias entre el reconocimiento de la garantía del derecho a la educación inclusiva

evidente en las políticas públicas y las prácticas reales de inclusión en universidades latinoamericanas. Otro estudio de Ocampo (2014) sobre los desafíos de la “inclusión” en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI, se centra en el planteamiento de acciones concretas para un currículo inclusivo, pero no aborda las actitudes del profesorado como eslabón clave para transitar del modelo biomédico asistencialista hacia el modelo social de la discapacidad como base de un modelo educativo.

En Bolivia en 2009, la Constitución Política del Estado marca un hito importante para las personas con discapacidad, donde se establece la obligación del Estado a resguardar sus potencialidades individuales, defendiendo sus derechos civiles y respondiendo a sus necesidades, sin embargo, este sector sigue siendo uno de los más marginados y oprimidos en el país. Según los datos del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad (CONALPEDIS) en Bolivia fueron registradas 85.003 personas con discapacidad hasta el 2018 y existen muchas más que quedaron excluidas de la protección de sus derechos, entre los que se destacan el acceso libre y sin discriminación a la atención en salud e inclusión educativa (Bolivia: Reglamento de la Ley No 223 - Ley General para Personas con Discapacidad, DS No 1893, 12 de febrero de 2014, s/f).

Es importante destacar que la Asamblea legislativa plurinacional de Bolivia, (2010) decreta la Ley N° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” la cual afirma que los estudiantes con discapacidad tienen el derecho a la educación inclusiva. El Ministerio de Educación de Bolivia y el Viceministerio de educación alternativa especial (2017) plantean la necesidad de realizar ajustes en la planificación curricular, es decir, adecuar los objetivos, los contenidos, las metodologías y los materiales educativos a las características y potencialidades de los estudiantes.

No obstante, existe una barrera que impide que estas disposiciones se hagan efectivas, el resabio del paradigma de la educación especial, que sostiene el sistema con una base epistemológica excluyente o de integración, de la cual se desprenden varios aspectos. Entre ellos la formación docente que no aporta a la inclusión educativa y que sostiene la persistencia de prácticas violentas, las deficiencias en los materiales de comunicación alternativa y aumentativa, las barreras arquitectónicas que impiden la accesibilidad para el libre tránsito y desenvolvimiento en ambiente propicios que fomenten el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad.

Para Ferrante y Ferreira (2011) la discapacidad surge cuando una organización social genera barreras simbólicas y materiales que niegan o dificultan las posibilidades de participación de este sector de la población, vulnerando su dignidad intrínseca. La sociedad en general debe actuar para generar las transformaciones necesarias que permitan la participación social de las personas con discapacidad, anulando las barreras que frenan sus derechos como individuos.

Es imprescindible diferenciar los conceptos de integración e inclusión. La primera es entendida únicamente como el hecho de que las personas con discapacidad asistan y se acomoden a las condiciones de la escuela, inversamente la inclusión asume la diversidad como potencialidad y riqueza, propone cambios en la gestión institucional y educativa a fin de asegurar la pertinencia y oportunidad de los procesos educativos, no solo en el caso de estudiantes con discapacidad sino de todas y todos los estudiantes (Ministerio de educación de Bolivia y Viceministerio de educación alternativa especial, 2017).

Toni (2016) refiere que "incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo en ese entendido, la educación inclusiva trata de acoger a todos los estudiantes, comprometiéndose a proporcionar a cada uno de ellos el derecho de pertenencia a un grupo

y no ser excluido" (p. 120); cuestión que para Gómez (2012) en el modelo educativo inclusivo de la reforma educativa boliviana se postulaba en cada uno de sus principios, destacando la riqueza de diversidad que nos hace humanos, es decir un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2008).

El objetivo de nuestro estudio es analizar las actitudes de los maestros que se forman en programas de educación superior hacia la discapacidad, a partir de su experiencia en las aulas de la educación en Bolivia.

Dado que el presente estudio está referido a las actitudes y que estas forman parte de un concepto amplio e interpretado de distinta manera por diversos autores, describimos algunos de ellos que puedan aportar a la comprensión conceptual y dimensional.

“La actitud es un concepto multidimensional, es decir, compuesto por tres componentes diferenciados: la idea o lo cognitivo, la emoción asociada a ella que representa a lo afectivo y la predisposición a la acción que implica lo conductual” (Martínez Martín y Bilbao León, 2011, p. 52).

Es decir, las actitudes son un conjunto de predisposiciones que implican acciones ante una clase específica de objetos o personas. Otros autores, aseguran que las actitudes son construcciones teóricas, que constan de componentes cognitivos, afectivos y conativos-conductuales, y que se infiere a partir de la observación de la conducta. A menudo se definen como constructos psicosociales inferidos o latentes, o como procesos que se postulan o residen dentro del individuo. Además, estos constructos o procesos están bajo el dominio de estímulos específicos u objetos de referencia (Arias, et al., 2016).

Son pocos los estudios referidos a las actitudes de los maestros hacia la discapacidad a nivel nacional, sin embargo, autores como Aguado et al. (2008) señalan que la información y el contacto previo con personas con discapacidad, resultan eficaces para generar un cambio en las actitudes, en la medida en que estas actitudes mejoran y se vuelven más positivas. De igual modo García y Hernández (2011) señalan que el contacto y la convivencia con personas con discapacidad, son en mayor medida las variables más significativas que fomentan y mejoran las actitudes hacia este grupo dentro de una comunidad.

Entre los antecedentes de estudios sobre las actitudes que nos interesa documentar está el de Ammerman (1997) que “indica que existen actitudes prejuiciosas hacia las personas con discapacidad, considerándolas como inferiores, incompetentes e incluso infantiles" (p. 40). Para Suria (2012), la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas genera inquietud en los docentes y dificultad a la hora de transmitir sus conocimientos, al realizar adaptaciones curriculares, o en el uso de los recursos tecnológicos, entorpeciendo la forma y calidad de la docencia. Garabal et al (2018) identifican que existe falta de sensibilidad y accesibilidad de la comunidad universitaria, dificultando la inclusión de personas con discapacidad, dentro de este nivel educativo.

En un estudio local con maestros de aula Ramírez et al (2020) establecen que estos, expresan sentimientos negativos como la tristeza, la pena e impotencia ante las necesidades de los niños y adolescentes con discapacidad, esta dimensión conativa refleja emociones que influyen en el fracaso y la baja capacidad para trabajar con los estudiantes con discapacidad.

Los estudios de Moreno et al (2009) reconocen que los docentes sienten empatía por los estudiantes con discapacidad, pero no los reconocen como iguales y consideran que deberían estar en centros especializados. Martínez y Bilbao (2011) indica que los docentes muestran aceptación hacia la integración social de las personas con discapacidad y respeto a sus derechos de igualdad, sin embargo, siguen mostrando actitudes prejuiciosas solapadas.

Los niños con discapacidad pueden ser funcionales si se les suministran todas las herramientas necesarias desde pequeños y se les brinda mucha dedicación y apoyo” (Del Castillo et al., 2010). Es así como Talou et al. (2010) hace énfasis en la creación de contextos educativos apropiados, que respondan a la diversidad de necesidades de aprendizaje que admitan a todas las personas de la comunidad, reduciendo las barreras que provocan la desigualdad social. Eliminando de esta manera "las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad que afectan en su inclusión a los diferentes contextos académico, social, laboral, entre otros" (M. Martínez y Bilbao, 2011, p. 51).

"Una integración escolar positiva depende de un trabajo cooperativo entre docentes de aula, especialistas y apoderados, y expresa la necesidad de contar con una metodología y materiales adecuados para facilitar la transmisión de conocimientos"(Ossa, 2008, p. 36). Del mismo modo, Doménech et al (2004) advierten que las actitudes negativas pueden deberse a la falta de formación sobre las características del alumnado, sobre la discapacidad y sobre la integración en general y esto no resulta favorable para la integración del estudiante. Asimismo, Llorens (2012) indica que los maestros de centros privados reconocen su escasa formación académica para afrontar y diagnosticar dificultades de aprendizaje, pero aceptan positivamente la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas ordinarias.

Arias et al (2016) "concluye que el éxito o el fracaso de la inclusión social de las personas con discapacidad depende en gran medida del grado de conocimiento, creencias y las actitudes de la sociedad frente a la discapacidad" (p. 8), por tal razón, manifiestan la necesidad de contar con un instrumento que cuantifique estas actitudes y validaron una escala dirigida preferentemente a profesionales del área de salud y educación.

Este balance de la cuestión permite afirmar que las actitudes como construcciones cognitivas, conativas y conductuales de los maestros no son las más favorables en los escenarios educativos, de manera que influyen en la conducta excluyente que genera marginación y opresión hacia los estudiantes con discapacidad.

Por ello, analizar las actitudes de los maestros hacia a la discapacidad, resulta muy valioso para conocer las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual desde los factores de relaciones sociales y personales, vida normalizada y la promoción de proyectos de intervención que afectan la práctica docente.

## **Metodología**

### ***Participantes***

La muestra está compuesta por 231 maestros y maestras de unidades educativas del área rural y urbana del departamento de Chuquisaca (Bolivia) que participaban en educación de posgrado. De ellos, 164 participantes eran mujeres y 67 hombres. La edad del 37% de los participantes estaba en el rango de 31 y 40 años, el 28% entre los 41 y 50 años, el 20 % entre 21 y 30 años, el 10 % entre 51 y 60 años y por último el 5 % tenía más de 60

años. Según el lugar de trabajo, el 66% pertenecen al subsistema regular, el 21% al subsistema alternativo especial y el 13% son maestros de educación superior. Según el área de ubicación de la unidad educativa donde trabajaban, el 69% eran del área urbana y el 31% del área rural.

Los criterios de inclusión fueron que estuvieran participando en programas de posgrado de la Universidad Pedagógica Gran Mariscal de Ayacucho, así como estar en ejercicio de la docencia y otorgar el consentimiento informado y de aceptación de participar en el estudio.

### ***Instrumento***

Se ha utilizado como instrumento de base la Escala General de Actitudes hacia las personas con discapacidad de Arias et al. (2016) que consta de 34 ítems. Consiste en una escala de estimaciones sumatorias con cuatro grados de acuerdo (MA: muy de acuerdo, BA: bastante de acuerdo, BD: bastante en desacuerdo, MD: muy en desacuerdo) que se subdivide en tres factores:

El primer factor se denomina “relaciones sociales y personales con las PCD” (en adelante RS) y comprende 13 ítems (7,9,10,13,16,18,19,21,24,25,28,31 y 32). Su contenido tiene que ver con sentimientos, intenciones de conducta y pensamientos de la persona cuando va a establecer una interacción personal o social con una persona con discapacidad.

El segundo factor se denomina “vida normalizada” (en adelante VN) y en él se agrupan otros 13 ítems (1,2,3,8,11,14,15,20,22,23,27,29 y 30) que hacen referencia al derecho a llevar una vida normalizada, la igualdad de oportunidades y la capacidad de las PCD para desenvolverse en distintos ámbitos de la vida como las personas sin discapacidad.

El tercer factor se denomina “programas de intervención” (en adelante PI) y consta de 5 ítems (5,6,26,33 y 34) que refieren a las actuaciones concretas a realizar en orden a favorecer la integración y la plena inclusión de las PCD, así como a juicios sobre la rentabilidad económica de esas actuaciones.

De este instrumento se seleccionaron 11 ítems, a saber, con datos sociodemográficos (I y II), función docente (III, IV, V y VI) y experiencia con la discapacidad (VII, VIII, XI, X y XI).

El instrumento fue aplicado en los lugares de trabajo y en las aulas de los cursos de posgrado y actualización de la Escuela de Formación Superior de Maestros “Mariscal Sucre” (ESFM).

### ***Procedimiento***

El estudio es de tipo descriptivo, con un enfoque cuantitativo. Para el análisis de los datos se tomó en cuenta la puntuación directa (PD) de cada factor y la puntuación directa general, que se da por simple sumatoria de los valores que asigna la escala a cada ítem, considerando los que expresan valoración negativa (3,6,7,9,10,13,18,24,25,26,31,32 y 34) y valoración positiva (1,2,5,8,11,14,15,16,19,20,21,22,23,27,28,29,30 y 33). De esta manera, se establece la escala de favorabilidad, cuya puntuación está determinada a partir de la media obtenida de cada sujeto. La escala fue estructurada en función a un rango de 1 a 4, donde la puntuación cercana a 4 expresa actitudes positivas y la cercana a 1, lo contrario (ver tabla 5.1).



*Tabla 5.1.- Criterios de calificación de escala de favorabilidad (EF)*

Actitud	Parámetros
Muy favorable	>3=<4
Favorable	>2 =<3
Poco favorable	>1 =<2
Desfavorable	=<1

Los datos obtenidos, fueron procesados con el programa SPSS 25, para el posterior análisis de las variables de estudio.

## Resultados

El Alpha de Cronbach fue de 0.84 y se analizaron las variables de sexo, edad, contacto profesional con PCD, lugar de trabajo y área en que los maestros y maestras desempeñan su labor.

*Tabla 5.2.- Resultados de los factores específicos de la actitud hacia la discapacidad y el puntaje directo.*

Puntuación	Media	Moda	Min	Max	Dt
Directa total	104.16	108	68	124	11.47
Puntaje ESCALA	3.36	3.48	2.19	4	
Factores					
Relaciones sociales (rs)	43.55	52	21	52	6.11
Puntaje ESCALA	3.35	4	1.62	4	
Vida normalizada (vn)	45.34	46	26	52	5.35
Puntaje ESCALA	3.49	3.54	2	4	
Programas de intervención (pi)	15.27	14	10	20	2.64
Puntaje ESCALA	3.05	2.8	2	4	

*Nota.* DT= desviación típica; MIN=mínimo; MAX=máximo

### ***Actitudes hacia la discapacidad***

La puntuación directa obtenida en la escala sobre las actitudes hacia discapacidad, como puede observarse en la tabla 5.2, es de 104.16, con un puntaje en la escala de favorabilidad (EF) de 3.36, lo que sugiere que los maestros tienen actitudes positivas hacia la discapacidad. Analizando las puntuaciones en función de los factores, los resultados en relaciones sociales y personales, 6,11 que hace a 4, vida normalizada con un puntaje de 3, 54 que hace a 4 y los programas de intervención para la discapacidad, es de 2,64, es decir 4.

En cuanto al análisis de los factores, se observan puntuaciones dentro de la escala de favorabilidad >3, lo que expresa actitudes muy favorables, sin embargo, existen ciertas diferencias, siendo el factor PI el que obtuvo el puntaje más bajo (EF=3.04), esto puede deberse al escaso conocimiento sobre los programas de intervención destinados a las personas con discapacidad. El factor VN alcanzó el puntaje más alto, (EF=3.49), lo que nos da a entender que se valoran los derechos de las PCD como individuos productivos, con igualdad de oportunidades para su desarrollo.

En la valoración realizada a los maestros el ítem 23 alcanzó la puntuación más alta, que hace referencia al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, con una media dentro de la escala de favorabilidad de 3.77. Esto significa que los maestros ponderan la igualdad de los derechos humanos, actitud positiva para propiciar un ambiente inclusivo para los estudiantes sin discriminación, exclusión o marginación.

Por otra parte, el ítem 26, referente a las propuestas de rehabilitación, alcanzó una puntuación de 2.43 siendo la más baja de la escala, lo que significa que los maestros no tienen una actitud muy favorable hacia la propuesta y aplicación de los programas de intervención para las PCD.

*Tabla 5.3.- Actitud de los maestros frente a la discapacidad según sexo y edad*

Variable		Media	Dt	Escala		
Sexo	Femenino	Rs	43.52	21.59	3.35	
		Vn	45.21	22.37	3.48	
		Pi	15.21	7.25	3.04	
		Gral.	103.95	52.12	3.35	
	Masculino	Rs	43.63	21.59	3.36	
		Vn	45.66	22.37	3.51	
		Pi	15.40	7.25	3.08	
		Gral.	104.69	52.12	3.38	
	Edad	21-30	Rs	44.37	20.56	3.41
			Vn	45.54	21.33	3.50
			Pi	15.63	6.26	3.13
			Gral.	105.54	51.07	3.40
31-40		Rs	43.68	20.55	3.36	
		Vn	45.00	21.32	3.46	
		Pi	15.01	6.26	3.00	
		Gral.	103.69	51.07	3.34	
41-50		Rs	42.72	20.55	3.29	
		Vn	45.34	21.32	3.49	
		Pi	15.03	6.25	3.01	
		Gral.	103.09	51.07	3.33	
51-60	Rs	42.96	20.55	3.30		
	Vn	45.70	21.32	3.52		
	Pi	15.35	6.25	3.07		
	Gral.	104.00	51.06	3.35		
60	Rs	45.17	20.55	3.47		
	Vn	46.25	21.32	3.56		
	Pi	16.83	6.25	3.37		
	Gral.	108.25	51.06	3.49		

*Nota.* DT= desviación típica; RS= relaciones sociales; VN=vida normalizada; PI= programas de intervención; Gral.= general

### *Actitud en función del sexo y la edad*

Como se puede observar en la tabla 5.3 no presentan diferencias significativas con una puntuación alta en la escala de favorabilidad, el sexo masculino (EF= 3.38) con una ligera diferencia en relación con el sexo femenino (EF=3.35).

Respecto a la edad, se observa en general que los maestros mayores de 60 años tienen mejores actitudes hacia la discapacidad con una puntuación EF=3.49 y los que se encuentran en el rango de 41 a 50 años, obtuvieron una puntuación más baja EF=3.33.

Tanto los maestros menores a 30 años, como los mayores de 60 presentan actitudes más positivas hacia la discapacidad en relación con los otros grupos etarios.

*Tabla 5.4.- Actitud de los maestros hacia la discapacidad \* área y subsistema educativo*

Variable		Media	Dt	Escala	
Área	Urbano	Rs	43.57	21.58	3.35
		Vn	45.35	22.36	3.49
		Pi	15.46	7.24	3.09
		Gral.	104.38	52.12	3.37
	Rural	Rs	43.52	21.58	3.35
		Vn	45.31	22.36	3.49
		Pi	14.83	7.24	2.97
		Gral.	103.66	52.11	3.34
	Regular	Rs	42.95	21.51	3.30
		Vn	44.59	22.29	3.43
		Pi	15.07	7.17	3.01
		Gral.	102.61	52.04	3.31
Subsistema	Alternativa	Rs	45.56	21.51	3.50
		Vn	47.02	22.29	3.62
		Pi	16.10	7.17	3.22
		Gral.	108.69	52.04	3.51
	Universidad	Rs	43.40	21.51	3.34
		Vn	46.47	22.28	3.57
		Pi	14.97	7.17	2.99
		Gral.	104.83	52.03	3.38

*Nota.* DT= desviación típica; RS= relaciones sociales; VN=vida normalizada; PI= programas de intervención; Gral.= general

### *Actitud en función del área y subsistema educativo*

La tabla 5.4 muestra las variables subsistema se conoce que los maestros de educación alternativa - especial expresan actitudes mucho más favorables que los demás subsistemas con una puntuación de EF=3.51. Según el área donde ejercen sus funciones, las puntuaciones obtenidas son >3 según la escala de favorabilidad, se observa que los maestros del área urbana presentan mejores actitudes que los del área rural con una puntuación de EF=3.37.

*Tabla 5.5.- Actitudes hacia la discapacidad según el contacto con PCD*

Variable		Media	Dt	Escala	
Contacto profesional con pcd	No	Rs	43.32	21.38	3.33
		Vn	44.86	22.16	3.45
		Pi	14.84	7.04	2.97
		Gral.	103.02	51.91	3.32
	Si	Rs	43.64	21.38	3.36
		Vn	45.52	22.15	3.50
		Pi	15.43	7.04	3.09
		Gral.	104.59	51.91	3.37

Nota. DT= desviación típica; rs= relaciones sociales; vn=vida normalizada; pi= programas de intervención; gral. = general

### ***Actitudes en función del contacto con PCD***

Los maestros que tuvieron contacto con estudiantes con discapacidad no muestran actitudes más positivas (EF= 3.37), frente a los que no (EF=3.32). Esto refiere que la experiencia y la convivencia no es significativa para modificar las actitudes de los maestros hacia a la discapacidad.

## **Discusión**

A diferencia de lo descrito en los trabajos de Ammerman (1997); Garabal et al. (2018); Martínez y Bilbao (2011); Moreno et al. (2009); y Suria (2012) donde se señala que los maestros presentan actitudes negativas, en el estudio que realizamos muestran una actitud positiva hacia las personas con discapacidad reflejando una puntuación de 3.36 dentro de la escala de favorabilidad donde prevalece el factor de relaciones sociales y personales. Esto quiere decir que los sentimientos, pensamientos e intenciones de conducta en la interacción personal o colectiva son valiosos, así como vida normalizada que destaca el respeto de los derechos, igualdad de oportunidades y de ofrecer las posibilidades para desenvolverse en la vida como muestran también los estudios (Del Castillo et al., 2010). No existen diferencias significativas en cuanto a las actitudes favorables en la educación regular con respecto a la alternativa y universitaria.

En los estudios de Aguado et al. (2008); Angenscheidt y Navarrete (2017); García y Hernández (2011), se señala que, a mayor experiencia de los maestros con personas con discapacidad en contextos inclusivos, más propicio es el ambiente educativo como lo afirmaron Arias et al. (2016); Doménech et al. (2004); Llorens (2012). En el estudio realizado con maestros, con respecto al factor de programas de intervención que se refiere a las acciones concretas para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad y posibles fuentes de ingresos, se pudo observar un puntaje menor que los factores de relaciones sociales y personales y de normalización y vida normalizada.

Aunque existen actitudes positivas hacia la formulación de programas de inclusión, así como predisposición a informarse sobre posibles fuentes de rentabilidad, estas podrían ser más altas dado que se cuenta con un modelo educativo inclusivo que postula la diversidad como uno de los principios fundamentales, pero de acuerdo a Ferrante y Dukuen (2017) y Ferrante y Ferreira (2014) se destacan la importancia de detenerse en la experiencia de la “deficiencia” o de la “discapacidad” como empresa desestimada, en tanto

se considera que solo psicologizan y medicalizan el abordaje, reproduciendo la opresión y dominación, la marginación y la subordinación que pasan por su desplazamiento.

La influencia que pueda tener la edad sobre las actitudes de los maestros, también se evidencian en los estudios que "distingue dos extremos, cuyas actitudes facilitan el éxito o no de una educación inclusiva, por un lado, los maestros menores de 30 años con actitudes menos favorables y por el otro, los mayores de 60 años con una respuesta más positiva" (García y Hernández, 2011, p. 825). Sin embargo, se "sostienen que los docentes más jóvenes parecen tener mejores actitudes" (Suria, 2012, p. 105). En torno a nuestros hallazgos queda evidenciado que la edad, asociada a la experiencia es un buen predictor para una actitud positiva, otros estudios señalan que, a más edad se observan mejores actitudes frente a personas con discapacidad, posiblemente debido a que a medida que se avanza en edad, hay mayor experiencia e interacción con este grupo (Gutiérrez, Mesones, 2018).

En cuanto a los programas de intervención educativa, Corredor (2016) reconoce que realizar las adaptaciones curriculares en las instituciones educativas es una necesidad evidente, que requiere la participación de la familia, los educadores, los administradores educativos y los profesionales en salud. Para Toni (2016, p. 120) la "inclusión da a conocer que el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos los alumnos, no solo a aquellos etiquetados como diferentes".

En el estudio realizado por nosotros, tanto maestros del área urbana como rural requieren desarrollar procesos de formación continua que les permitan ejecutar acciones concretas para la inclusión, la productividad para el logro de su autonomía e independencia.

El éxito de la educación inclusiva eficaz se basa en mejorar la formación del profesorado, fomentando y facilitando la educación continua, sin duda esto mejoraría la calidad de la educación y sus resultados. La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en su informe del proyecto para la formación del profesorado para la educación inclusiva (2012) sugiere que este argumento se podría desarrollar aún más, preparar a los profesores para responder a las diferentes necesidades a las que tendrán que enfrentarse.

## **Conclusiones**

Las actitudes positivas hacia la discapacidad en los maestros del grupo de estudio podrían constituirse en puntos fuertes para disminuir las barreras sociales que dificultan la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

Las dimensiones de las actitudes positivas que tienen los maestros del estudio no mostraron una puntuación homogénea, en cuanto a la dimensión cognitiva reconocen y apoyan los derechos de las personas con discapacidad, sin embargo, a partir de esta misma dimensión se puede inferir que persisten dificultades para un desempeño más inclusivo en el aula.

Es posible afirmar que las actitudes positivas de los maestros están basadas sobre todo en la dimensión afectiva y conativa que en estudios anteriores realizados por Ramírez et al (2020) se expresaron en la "producción de sentimientos positivos, entre los que se destacan la igualdad, el amor, la empatía, el cariño, la comprensión y en menor intensidad la aceptación, solidaridad, respeto" (p. 167).

La práctica de los maestros sugiere una actitud positiva hacia la discapacidad en los educadores de mayor experiencia quienes tienen una disposición mucho más favorable que

los de menor edad. Podemos afirmar que la formación y la práctica juegan un rol más importante para la inclusión educativa. Por otra parte, se señala que no existen diferencias entre maestros que tuvieron o no contacto previo con personas con discapacidad, por lo que las actitudes son configuraciones más de tipo psicosocial.

Los maestros del área urbana tienen mayores posibilidades de participar de talleres, cursos o de recibir información sobre la discapacidad, por tanto, tienen mejores actitudes frente a la discapacidad con relación a los maestros del área rural quienes, en muchos casos no tienen acceso a internet para recibir mayor formación. Las actitudes de los profesores pueden ocasionar consecuencias positivas o negativas en la vida de otros, por tal razón un maestro debe estar preparado para seguir aprendiendo, reconociendo que cada persona es distinta y tiene derecho a las mismas oportunidades para desenvolverse como sujeto digno que contribuye a la sociedad.

En cuanto al subsistema alternativo al haber recibido formación en las áreas de atención a personas con discapacidad, los maestros tienen actitudes más positivas en comparación con los maestros de formación regular, por ello, será importante continuar el proceso formativo para su incursión en programas de intervención socio comunitaria y productiva.

A futuro será importante desde el Modelo de la educación para las personas con discapacidad, reflexionar sobre el paradigma de la inclusión educativa de manera que fundamente el currículo y las acciones concretas para desarrollar procesos de formación continua del profesorado.

## Referencias

- Aguado, A., Alcedo, M. A., y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria. *Revista Psicothema*, 20, 697–704.
- Ammerman, R. (1997). *MCP-Hahnemann School of Medicine Allegheny University of the Health Sciences Pittsburg, Pennsylvania USA*. Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad.  
<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/confer/con1.html>
- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes a cerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11, 233–243.
- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M., Rubia, M., y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. Siglo Cero: *Revista Española sobre Discapacidad intelectual*, 47, 7–41.
- Asamblea legislativa plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley N° 070 de la educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*. Estado Plurinacional de Bolivia: Ministerio de Educación. [https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY\\_070\\_AVELINO\\_SINANI\\_ELIZARDO\\_PEREZ.pdf](https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf)
- Bolivia: Reglamento de la Ley No 223 - Ley General para Personas con Discapacidad, DS No 1893, 12 de febrero de 2014. (2014, febrero 12). Portal jurídico LEXIVOX. <https://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N1893.html>
- Conde, S. (2014) *¿Infancia eterna? niñez en situación de discapacidad y derecho al cuidado*. CIDES-UMSA. .
- Corredor, Z. (2016). Las educaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en contexto*, 2, 56–78.

- Del Castillo, H., Gonzales, C., y Quintana, S. (2010). Imaginarios del docente frente a los procesos de integración de niñas, niños y jóvenes en condiciones de discapacidad del distrito de Cartagena. *Revista Científica Hexágono Pedagógico*, 1, 17–39. <https://revistas.curn.edu.co/index.php/hexagonopedagogico/article/view/264>
- Doménech, V., Esbrí, J., Gonzáles, H., y Miret, L. (2004). Actitudes del profesional hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad. *Jornades de Foment de la Investigació*, (9), 1–13. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/79626>
- Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171–197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Ferrante, C., y Ferreira, M. (2011). Cuerpo y habitus: el marco estructural de la experiencia de la discapacidad. *Revista Sociológica de pensamiento crítico*, 5, 85–101.
- Ferrante, C., Dukuen, J. (2011) Discapacidad y Opresión: Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(40), 151-168.
- Ferrante, C., Ferreira, M. (2014) Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: dos estudios de caso comparados. *Revista Antropología Experimental*, (8), 403-428.
- Fuentes, V., De la Fuente, Y., Muñoz de Dios, M., Martín, C., Fernández, C., Pérez, J., y Rodríguez, F. (2019). *Diagnóstico y recomendaciones para la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno*. Universidad Internacional de Andalucía. Repositorio Abierto. [https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/5600/978-84-7993-349-4\\_U\\_Gabriel-Rene-Moreno.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/5600/978-84-7993-349-4_U_Gabriel-Rene-Moreno.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Garabal, J., Pousada, T., Espinosa, P., y Saleta, J. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 181–198. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.09>
- García, G., y Hernández, S. (2011). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10(3), 817–827.
- Gutiérrez, G., y Mesones, J. P. (2018) *Autoestima y otros factores asociados a actitudes frente a personas con discapacidad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una universidad peruana*. [Tesis de grado]. Repositorio Académico UPC. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. [https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/624971/Guti%c3%a9rez\\_PG.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/624971/Guti%c3%a9rez_PG.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Llorens, A. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fórum de Recerca*, (17), 209–227.
- Marconi, L. (2017). *Inclusión educativa de personas con discapacidad en la educación superior* [Tesis de maestría]. Repositorio Universidad Mayor de San Andrés. <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/14191/TM229.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Martínez, M., y Bilbao, M. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual: Siglo Cero*, 42(4), 50–78. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3770>
- Ramírez, I., y Díaz, A. (2015). *Sin Acceso a mi ciudad* [Reseña de Artículo]. Acta académica. <https://www.academica.org>.
- Ministerio de educación de Bolivia, y Viceministerio de educación alternativa especial. (2017). *Orientaciones Para La Planificación Curricular con Enfoque de Educación*

- Inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional (SEP) (Modalidad Directa)* [Ficha técnica].  
[https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=156:orientaciones-para-la-planificacion-curricular-con-enfoque-de-educacion-inclusiva-en-el-sistema-educativo-plurinacional-sep-modalidad-directa&Itemid=1085](https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=156:orientaciones-para-la-planificacion-curricular-con-enfoque-de-educacion-inclusiva-en-el-sistema-educativo-plurinacional-sep-modalidad-directa&Itemid=1085)
- Moreno, E., Barrera, V., Marin, Y., y Martinez, Y. (2009). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad. *Umbral Científico*, (14), 8–26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30415059002>
- Ocampo, A. (2014). Los desafíos de la “inclusión” en la educación superior latinoamericana en el siglo XXII. *Revista Universitaria, Docencias e Investigación. Línea de Investigación: Desarrollo Humano*, 3(2), 65–85.  
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2162>
- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia futuro*. UNESDOC. Biblioteca digital.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa)
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25–39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912401002>
- Pedroza, R., y Villalobos, G. (2009). Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. *Revista de la Educación Superior*, 4(152), 33–48.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n152/v38n152a3.pdf>
- Ramírez, I., Romay, C., Gonzales, M., y Medrano, J. (2020). Actitudes y experiencias del profesorado sobre la educación inclusiva con niños y adolescentes con discapacidad. En I. Ramírez, S. Pérez y P. Benedict (Coords.), *Infancias: Diálogos e Intersecciones* (pp. 157–180). Facultad de Ciencias Tecnológicas de la Salud - Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca - Universidad de Almería España - Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Suria, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 96–109.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792007>
- Talou, C. L., Borzi, S. L., José Sánchez Vázquez, M., Florencia Gómez, M., Escobar, S., y Hernández Salazar, V. (2010). inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología Segunda Época*, 11, 125–145.  
<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/14990/all-0001.pdf?sequence=1>
- Toni, I. (2016). La diversidad como valores. La educación inclusiva como herramienta para la mejora de la calidad educativa. *Revista idea*, (45), 119–126.  
<https://www.cermin.org/wp-content/uploads/2016/06/Art%C3%ADculo-119-126.pdf>



## Capítulo 6.- Las Políticas de la Formación Docente en la Educación Media Superior

*Teacher Training Policies in Higher Secondary Education*

**Andrés Lozano Medina**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco  
alozano@g.upn.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-7421-9860>

**Mónica Lozano Medina**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco  
mlozano@g.upn.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-6597-0740>

**Zabdiel Quintana Salvador**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco  
zabdiel.quintana@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0000-8001-2885>

### Resumen

Este texto forma parte de las discusiones realizadas en el marco del proyecto de investigación "El devenir de la Nueva Escuela Mexicana". El eje fundamental del debate se centra en el sujeto docente, quien ha sido el foco de diversos debates y tensiones en cuanto a su formación, especialmente en la educación media superior. Una característica notable del cuerpo docente en este nivel es que su formación original proviene de diversas disciplinas y ciencias del conocimiento, y está en muchas de las ocasiones no necesariamente se centra en conocimientos que les permitan desempeñar su labor docente. El propósito de este artículo es destacar algunos ejes sobre la profesionalización docente en tres aspectos fundamentales. Primero, se presenta la relevancia de esta acción en el ámbito de la política educativa nacional. En segundo lugar, se destacan las acciones que se están llevando a cabo y, en tercer lugar, se presentan algunos de los resultados reportados por las vías oficiales, lo que permite establecer algunas consideraciones finales sobre las implicaciones que las políticas de formación docente han dado el actuar de este cuerpo docente.

**Palabras clave:** Formación docente; educación media superior; políticas de formación.

### Abstract

This text is part of the discussions held within the framework of the research project "The Evolution of the New Mexican School." The central focus of the debate is the teaching professional, who has been the subject of various debates and tensions regarding their

training, especially in higher secondary education. A notable characteristic of the teaching staff at this level is that their original training comes from diverse disciplines and fields of knowledge, and this training does not necessarily equip them with the skills needed to perform effectively as teachers. The purpose of this article is to highlight some key aspects of teacher professionalization in three fundamental areas. First, the relevance of this initiative in the context of national educational policy is presented. Second, the ongoing actions being taken are highlighted. Lastly, some of the results reported through official channels are discussed.

**Keywords:** Teacher training; higher secondary education; training policies.

## Presentación

Históricamente se ha sostenido que el papel del docente es importante para el trayecto educativo de las infancias, las adolescencias y por supuesto de la juventud, su actuar impacta en la formación de estos. Por lo anterior, la formación docente es un eje fundamental para garantizar que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea llevado con conocimientos, habilidades que permitan asegurar el aprendizaje del estudiantado.

En el caso específico de la educación media superior (EMS), la atención a la formación docente de este nivel educativo se tornó un elemento fundamental a partir de dos hechos: el surgimiento de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS, 2008), y su obligatoriedad en el 2012. Es así como, el gobierno y otros actores fueron impulsado una serie de acciones y programas tendientes a fortalecer la gestión institucional, el financiamiento, la atención a los estudiantes, así como la profesionalización de los docentes, quienes en su mayoría son profesionistas de algún campo del conocimiento, lo que lleva a plantear que son profesionales que no se han formado de manera específica para la práctica docente.

En este sentido, y con el propósito de mostrar las implicaciones de las políticas de formación docente en la educación media superior, el presente texto tiene como objetivo debatir sobre la profesionalización docente desde tres ejes fundamentales. Primero, se presenta la relevancia de esta acción en el ámbito de la política educativa nacional. En segundo lugar, se destacan las acciones que se están llevando a cabo y, por último, se presentan algunos de los resultados reportados por las vías oficiales, lo que permite establecer algunas consideraciones finales sobre los alcances que estas han tenido en el desempeño de este cuerpo docente.

### *Diversas formas de abordar la formación docente*

Para entender el concepto de formación docente, es crucial reconocer que el rol, la importancia y la práctica del docente como actor social se ve moldeado por el tipo de sociedad y el contexto social y económico en el que se desenvuelve. Estos factores establecen el propósito y la orientación de la educación, así como las expectativas respecto al rol específico que se espera del docente.

Hablar sobre la formación docente nos lleva a reflexionar sobre el propósito y la naturaleza misma de la labor educativa. En primer lugar, a este se le concibe como el individuo que opera dentro de un entorno institucional en el sistema educativo, donde se

establecen lineamientos normativos y expectativas sobre su función docente. Su tarea consiste en promover y desarrollar el proceso educativo dentro de un marco definido por un currículum específico (De Lella, 1999).

A partir de lo expuesto, se comprende que el papel del docente ha variado a lo largo de la historia y en diferentes contextos sociales, adoptando distintas connotaciones, funciones, roles y prácticas educativas. Asimismo, el docente asume diversas responsabilidades formativas y su estatus social puede variar según su desempeño en los distintos niveles educativos. No obstante, es importante destacar que cada docente tiene una historia personal, experiencias y aprendizajes que influyen en su concepción de cómo ejercer su labor docente. Es decir, el cómo la caracterización y rol del docente se "... inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela... Y a su vez, ella misma es devenir, duración, transformación..." (Camillioni, 2007, p. 141), es decir, es un actor social que interviene en una organización sobre la realidad.

En este sentido, al abordar la formación docente, es crucial reconocer su estrecha relación con los cambios culturales, políticos, sociales y educativos. Estos factores influyen significativamente en el propósito y enfoque de la formación de los docentes.

Una vez establecido este contexto, es pertinente analizar cómo la formación docente ha evolucionado hacia una política que regula dicho proceso, especialmente en el ámbito de la educación media superior.

Es importante destacar la notable diversidad de orientaciones formativas, tipos de instituciones, modalidades educativas y oferta educativa que caracterizan a la educación media superior en la actualidad. Esta multiplicidad conlleva a una mayor complejidad en la formación docente, que debe adaptarse y cumplir diversas funciones en respuesta a las distintas orientaciones y necesidades formativas de los currículos vigentes. Según un estudio realizado por el INEE en 2016, se identificaron aproximadamente 300 currículos en este nivel educativo.

En esta tesitura, la formación docente adquiere matices y necesidades específicas, ajustándose a las demandas particulares de cada entorno y contexto educativo. Por lo tanto, resulta crucial comprender cómo se ha construido a lo largo de los años la relevancia de la formación docente en nuestro país.

### ***La estrategia de profesionalización***

Uno de los grandes ejes fundamentales que constituyen la política de formación docente dejando atrás las intenciones de las instituciones educativas, se debe entre otras a la formulación y cambio curricular que se establece para la EMS: Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. Así como la creación de un sistema nacional de Bachillerato en un marco de la diversidad (RIEMS) publicado en el 2008, bajo el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (Acuerdo número 422, 2008).

Con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se propone un trayecto en el que el profesor está en constante formación, capacitación y actualización. Esta se inicia impartiendo temáticas a los profesores de nuevo ingreso para la inserción a su función; posteriormente, durante su trayecto, se habla de una intervención formativa para que los docentes reflexionen sobre su práctica a través de diplomados y cursos disponibles, así como ofertarles otro tipo de dispositivos de formación con los cuales puedan fortalecer el aprendizaje a través de la actualización disciplinar y pedagógica.

El actual esquema de formación enfatiza los trayectos formativos como el eje rector del programa y forma parte de la formación continua de las maestras y los maestros, donde confluyen la formación teórica en línea, a través de diplomados y cursos; la formación práctica presencial, mediante talleres en plantel que promoverán el aprendizaje situado como parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura, y cuyos materiales didácticos de apoyo se generarán de los diplomados (SEMS/COSFAC, 2023).

A partir de la implementación de la RIEMS, las modificaciones en la educación media superior generaron cambios significativos en varios aspectos. Se propuso la universalización del bachillerato, garantizando el acceso a la EMS a todos los jóvenes que lo soliciten. Además, se planteó la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que respete las diferencias, homologue las condiciones y características de los planteles, así como del personal directivo y docente (Lozano, 2015). Asimismo, se estableció un Marco Curricular Común (MCC) con el objetivo de proporcionar una base sólida para la formación de los alumnos.

De esta forma, se inicia un proceso de formación docente en dos sentidos, por un lado, se señala la importancia de establecer una práctica educativa basada en competencias y por otro, un enfoque pedagógico de corte constructivista.

Bajo estas consideraciones, podemos observar cómo la formación docente promovida por las autoridades educativas para este nivel educativo se está configurando sin tomar en cuenta las necesidades y perspectivas del personal docente. Para abordar tal desafío, se necesitan regulaciones claras, decretos específicos y propuestas de formación docente que se articulen de manera efectiva con una reforma curricular que apenas está en sus etapas iniciales de desarrollo.

De ahí se genera la instrucción de que la formación docente se impartirá en diversas modalidades: escolarizada, no escolarizada o mixta, se señalan las competencias que debe lograr entre las que se rescatan que deberá de dominar y estructurar los saberes para facilitar las experiencias de aprendizajes; llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora, para construir ambientes de aprendizaje autónomos, participar en proyectos de mejora continua de su escuela, entre otros más (Acuerdo número 444, 2008). Iniciando de esta forma una serie de características de la formación docente, por una parte, una práctica basada en competencias, y por otro, un enfoque pedagógico de corte constructivista. Lo anterior puede observarse en la figura 6.1.

*Figura 6.1.- Trayecto formativo*



*Nota.* Elaboración propia, fuente: COSFAC/SEMS (2023).

Durante el sexenio de Peña Nieto (2012-2018) se fortaleció la formación docente a través de la implementación de la normatividad, como la Ley de Servicio de Profesionalización docente, Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Esta normativa estableció que todo el personal ya sea directivo, servicios, asesoría técnica pedagógica o cualquiera otro agente de naturaleza académica, será evaluado para medir la calidad de los resultados, para lograr lo anterior, se determina que la formación docente debe de estar vinculada con la evaluación del desempeño docente y los resultados de ello determinara su acceso, reconocimiento y permanencia.

En consecuencia, la evaluación deberá ajustarse a “los perfiles, parámetros e indicadores y deben servir de referente para la buena práctica profesional, y contar con un Marco General de una Educación de Calidad en el desarrollo del ciclo escolar y de la Escuela” (Ley General del Servicio Profesional Docente, Artículo 32). Es decir, en este sexenio, se establece toda una normatividad para determinar qué tipo de profesor y cómo debe realizar la práctica docente.

La formación ofrecida a los profesores de EMS está estrechamente relacionada con los principios de la NEM, la nueva organización curricular contenida en el Marco Curricular Común de la EMS (MCCEMS) y las directrices de política pública de la NEM. Estos contenidos de profesionalización tienen como objetivo no solo impulsar un cambio en las metodologías pedagógicas empleadas por los docentes, sino también redefinir su práctica educativa. Hasta ahora, esta profesionalización se ha llevado a cabo principalmente a través de diplomados y cursos, disponibles en línea, semipresencial o mediante cursos autogestivos. La NEM y su MCCEMS llegan a los docentes interesados en estos cursos de formación con el respaldo de 11 universidades públicas que actúan como instancias formadoras, distribuidas en todo el territorio nacional.

Actualmente en el sexenio de López Obrador (2018-2024) con la propuesta del nuevo modelo de la escuela mexicana para la educación media superior, nuevamente se deja ver que la formación docente propuesta por las autoridades no se cuestiona el tipo de modalidades educativas que ofrece la educación media superior, las funciones de formación, los estudiantes, las diferencias de infraestructura, por solo señalar algunas, la evaluación de la práctica docente y su formación se propone pensando en un actor universal, dejando de lado que el docente es un sujeto social.

### ***La magnitud de la profesionalización docente frente a la NEM***

El dos de septiembre de 2022 se publicó en el Diario Oficial de la Federación un acuerdo que regula el Marco Común Curricular de la Educación Media Superior, (MCCEMS) con lo que se establece, en el marco de la NEM una manera “distinta” para la formación de los estudiantes de este nivel educativo a decir de la SEP (2022). Acuerdo que es derogado a través de la publicación el acuerdo número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) vigente para el ciclo escolar 2023-2024.

La NEM plantea ir más allá de lo cognitivo para desarrollar en las y los estudiantes todos los aspectos que les conforman en lo emocional, en lo físico, en lo ético, en lo artístico, en su historia de vida personal y social, así como en lo cívico, en este sentido, resulta necesario el establecimiento de un nuevo MCCEMS para responder a las necesidades actuales y futuras en un contexto de incertidumbre y de cambios tecnológicos y geopolíticos y con ello lograr capacidades ante la dinámica de actualización, innovación y desarrollo para hacer frente a las necesidades de la vida.

Este acuerdo tiene un impacto directo en los estudiantes que están inscritos en instituciones adscritas a la Secretaría de Educación Pública, aunque existen algunas excepciones importantes. La primera de ellas se refiere al Instituto Politécnico Nacional, para el cual las disposiciones no son aplicables. La segunda excepción se aplica a los estudiantes que actualmente están cursando planes y programas de estudio anteriores a la entrada en vigor de este acuerdo.

Considerando lo anterior, la población objetivo de esta propuesta curricular será, en principio, aquella de nuevo ingreso al bachillerato general en el ciclo escolar 2023-2024 que se incorporen en instituciones que dependan directamente de la SEP.

Sin embargo, la SEP tiene previsto buscar el establecimiento de convenios con las instituciones autónomas, los organismos descentralizados federales y locales para que se incorporen a la propuesta del MCCEMS, lo que incrementaría de manera importante la población objetivo de este modelo curricular, empero, hasta el momento, solo impacta a las instituciones bajo la tutela de la SEP.

En el ciclo escolar 2022-2023 a nivel nacional contamos, en el bachillerato general en la modalidad escolarizada con 215,970 docentes que se distribuyen en 16,434 escuelas, al incluir a la modalidad no escolarizada incluimos a 484 escuelas más y 7,819 docentes, lo que nos da un total de 223,789 docentes en 16,918 escuelas (DGPPyEE, 2023).

Estos datos no discriminan a las instituciones autónomas y descentralizadas, incluyen instituciones públicas y particulares y excluyen al bachillerato tecnológico y al profesional técnico, estas dos modalidades no están incluidas en el acuerdo que modifica el MCCEMS del 2022.

Ahora bien, la oferta de programas de profesionalización docente promovida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha mantenido accesible tanto para docentes como para directivos y se lleva a cabo a través de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), la cual cuenta con diversas instancias formadoras que varían de año en año.

Por otro lado, según la información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en sus informes anuales, es posible obtener datos sobre el número de docentes y directivos de la educación media superior que han participado en cursos o diplomados de profesionalización. En este sentido, se presentará inicialmente la información recopilada de los cuatro informes de labores presentados hasta la fecha, los cuales se centran en la profesionalización docente. Posteriormente, se analizarán las omisiones en esta información y, como consecuencia, la dificultad para establecer con claridad los avances logrados en cuanto a dicha profesionalización.

### ***Primer Informe de Labores SEP 2018-2019***

El primer informe de labores de la SEP, de la actual administración (2018-2024) corresponde a lo realizado entre diciembre de 2018 y agosto de 2019, en él indican que:

Se registraron 73,670 solicitudes y 36,428 docentes formalizaron su inscripción a 69,216 cursos, un promedio de dos cursos por docente, y los periodos de formación se desarrollan del 29 de mayo al 1 de diciembre de 2019. Al 31 de julio, 23,350 maestros iniciaron su proceso formativo 2019 en los siguientes cursos (SEP, 2019,61):

*Figura 6.2.- Cursos impartidos en el año 2019*

PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE, 2019

Cursos	Inscritos	Cursos	Inscritos
Habilidades digitales de la formación en línea	19,489	Innovación en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (Nivel básico)	1,100
Indagar la práctica docente	13,681	Innovación en la enseñanza y aprendizaje de las Humanidades (Nivel básico)	1,100
Fortalecimiento para la enseñanza de las ciencias, a través del cambio climático como tema integrador (Nivel básico)	7,444	Estrategias de impacto para el trabajo en el aula	1,099
Habilidades docentes en la Educación Media Superior	3,500	Innovación en la enseñanza y aprendizaje de la Comunicación (Nivel básico)	1,099
Enseñanza desde la perspectiva de género	3,296	Innovación en la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas (Nivel básico)	1,098
Acompañamiento del trabajo en el aula	3,000	Transformación del liderazgo educativo y la gestión escolar	909
Biodiversidad: conocer para conservar en la educación media superior	2,995	Innovación en la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas (Nivel Avanzado)	611
Fortalecimiento para la enseñanza de las ciencias, a través del cambio climático como tema integrador (Nivel Avanzado)	2,019	Innovación en la enseñanza y aprendizaje de las Humanidades (Nivel Avanzado)	503
Liderazgo colaborativo	1,647	Competencias básicas de la práctica directiva	500
Habilidades de expresión escrita del docente en la EMS	1,645	Innovación en la enseñanza y aprendizaje de la Comunicación (Nivel Avanzado)	499
Formación de facilitadores en aprendizaje en línea	1,514	Innovación en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (Nivel Avanzado)	468

*Nota.* Recuperado de Subsecretaría de Educación Media Superior (SEP, 2019, p. 62).

Un ejemplo del impacto hacia las instituciones y la formación docente es el caso del Colegio de Bachilleres, en donde en el periodo intersemestral 2019-A, impartió 40 cursos y talleres de formación en los que se acreditaron 1,179 docentes y 32 cursos de actualización acreditados por 740 docentes de los 20 planteles del Colegio.

### ***Segundo Informe de labores SEP 2019- 2020***

Durante 2019, la oferta se conformó por 26 cursos ofrecidos mediante convenios de colaboración con diferentes instancias formadoras. Se capacitaron 47,469 docentes y directores de subsistemas federales y estatales (SEP, 2020, p. 71).

Se habilitaron programas de profesionalización a 7,953 docentes a nivel nacional, para dotarlos de herramientas pedagógicas y profesionales que les permitan desenvolverse de manera óptima al interior de sus aulas (SEP, 2020, p. 72), los que se muestran en la siguiente figura 6.3.

*Figura 6.3.- Cursos impartidos en el año 2020*

PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE, 2020			
Cursos	Inscritos	Cursos	Inscritos
<b>Total</b>	<b>31,700</b>	<b>Total</b>	<b>15,000</b>
Inducción a la práctica directiva en el nivel medio superior	1,500	Promoción del bienestar afectivo-emocional de los adolescentes en la Nueva Escuela Mexicana	1,000
Inducción a la función de supervisión escolar en el nivel medio superior	200	Promoción de ambientes escolares sanos en la Nueva Escuela Mexicana	1,000
Estrategias para la enseñanza de las matemáticas	10,000	El pensamiento matemático en la formación humana del siglo XXI	1,000
Aplicación de las matemáticas a través de problemáticas integradoras	5,000	Comunicación, lectura y escritura	1,000
Estrategias para la enseñanza de las ciencias naturales y experimentales	1,500	Lenguaje y Cultura	1,000
Aplicación de las ciencias naturales y experimentales a través de problemáticas integradoras	1,500	Conciencia histórica	1,000
Estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales	1,500	Objetivos de Desarrollo Sustentable	1,000
Aplicación de las ciencias sociales a través de problemáticas integradoras	1,500	Reconocimiento y promoción de la interculturalidad	1,000
Estrategias para la enseñanza de las humanidades	1,500	Desarrollo de habilidades para la formación de docentes en línea	1,000
Aplicación de las humanidades a través de problemáticas integradoras	1,500	Uso de herramientas digitales para apoyar las actividades docentes a distancia en la EMS	1,000
Diagnóstico del contexto educativo en la Nueva Escuela Mexicana	1,000	Educación socioemocional para docentes	1,000
Fundamentos del aprendizaje activo y vinculado basados en la Nueva Escuela Mexicana	1,000	Responsabilidad social	1,000
Estrategias didácticas para el trabajo en el aula en la Nueva Escuela Mexicana	1,000	Inclusión y convivencia en la EMS	1,000
Evaluación de los aprendizajes en la Nueva Escuela Mexicana	1,000	Formación docente para promover en los adolescentes la educación sexual responsable y saludable	1,000
Gestión directiva en los planteles de EMS en la Nueva Escuela Mexicana	1,000	Derechos humanos y perspectiva de género	1,000
Liderazgo académico en la Nueva Escuela Mexicana	1,000		

*Nota.* Recuperado de Subsecretaría de Educación Media Superior (SEP, 2020, p. 73)

### ***Tercer informe de labores SEP 2020-2021***

#### ***Programa de Actualización y Capacitación de las Maestras y Maestros en la NEM***

En el marco de la NEM, la SEMS, a través de la COSFAC, promovió la capacitación y actualización de las maestras y los maestros de educación media superior, adscritos a planteles públicos de subsistemas federales y estatales del país. En este sentido, se reconoce a los docentes como los principales agentes de cambio para avanzar hacia la excelencia educativa y la transformación social.

Hasta junio de 2021 se atendieron 79,952 docentes únicos, que se inscribieron al menos en un curso de los 36 impartidos por instituciones de educación superior, asociaciones civiles sin fines de lucro, fundaciones y organizaciones sociales; así como la oferta generada por la SEMS-COSFAC. De esta población atendida, 52.8% corresponde al género femenino (42,202), y 47.2% al género masculino (37,750) (SEP, 2021).

En 2021, la COSFAC rediseñó los cursos para la promoción de personal con funciones directivas y de supervisión en servicio, así como el curso dirigido al personal docente con funciones de tutoría, para impartirse en modalidad autogestiva. Resultado de



estos procesos se capacitó a 27,635 docentes en la función directiva, 2,340 en la función de supervisión y 6,393 con funciones de tutoría (SEP, 2021, 83).

#### ***Cuarto Informe de Labores 2021-2022***

##### *Formación y actualización docente*

En el marco del Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior, el Colegio de Bachilleres (COLBACH) elaboró una oferta para el año 2021, basándose en la visión y necesidades detectadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en los docentes, y tomando como referencia los objetivos de la NEM (SEP, 2022, p. 90). Al término del año 2021, un total de 12,438 docentes a nivel nacional fueron capacitados en 22 programas de profesionalización (SEP, 2022, p. 91).

##### *Programa para el Desarrollo Profesional Docente*

El PRODEP, para el tipo medio superior, tiene como propósito contribuir al fortalecimiento del perfil necesario en el desempeño de las funciones del personal docente, personal con funciones de dirección y personal con funciones de supervisión de las instituciones públicas de educación media superior (SEP, 2022).

La oferta académica estuvo constituida por seis diplomados y un curso, impartidos por las instancias formadoras, mediante los cuales se capacitó a 9,800 docentes y directivos. – 36.6% de la participación total se concentró en: Estado de México (15.3%), Ciudad de México (5.8%), Tabasco (5.5%), Hidalgo (5.1%) y Oaxaca (4.9%) (SEP, 2022, p. 91).

##### *Programa de Actualización y Capacitación de las Maestras y los Maestros en la NEM*

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) destinado al nivel medio superior ha beneficiado a un total de 17,800 docentes a lo largo de las tres convocatorias realizadas hasta junio de 2022.

Además, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) ha implementado acciones formativas en modalidad autogestora, las cuales han sido diseñadas y/o rediseñadas a partir de los materiales para los cursos y diplomados elaborados por las instancias formadoras participantes en el PRODEP. En el año 2021, se registraron 51,268 docentes inscritos, de los cuales 30,912 lograron acreditar la capacitación. Hasta junio de 2022, se tenían registrados a 11,850 docentes, y el proceso de acreditación continuaba en marcha.

Adicionalmente, se han llevado a cabo acciones de colaboración con asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones y fundaciones. Mediante acuerdos o convenios de colaboración, estas entidades ofrecen sus servicios de forma gratuita, contribuyendo así a la formación continua de los maestros. En el año 2021, estas acciones beneficiaron a 27,078 docentes, y hasta junio de 2022 se habían registrado 121 profesores acreditados (SEP, 2022).

### **Consideraciones finales**

La información que proporciona la SEP a través de sus informes de labores sobre la profesionalización docente nos indica de manera muy general el número de inscritos (denominados como tal, ya que no es posible diferenciar si son docentes o directivos) en los cursos que oferta, sin embargo, no es posible establecer el tipo de institución en que se encuentran adscritos, es decir no se sabe si están en instituciones públicas o particulares, si todos los inscritos son profesores o directivos incorporados a instituciones dependientes de

la SEP o incluyen a los adscritos en instituciones autónomas o descentralizadas. Tampoco es claro si el número que indican se refiere a plazas individuales o múltiples, es decir se trata de profesores o directivos distintos lo que haría posible conjuntar el dato y confrontarlo con el número de profesores o directivos o hay duplicidad en el dato, es decir un profesor que se inscribió a un curso en el 2019 y nuevamente lo hizo en el 2021.

Este hecho conlleva a una clara falta de definición en cuanto al número real de docentes que han participado en procesos de profesionalización. En otras palabras, desconocemos la cantidad de docentes y directivos que aún no se han incorporado a estas iniciativas de formación continua. Además, carecemos de información sobre el grado en que estos docentes están ejerciendo sus funciones educativas, lo que nos impide determinar si están debidamente actualizados conforme a las directrices del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.

No disponemos de datos cruciales sobre la preparación de todos los docentes para enfrentar este nuevo contexto curricular (bajo la implementación de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana). La falta de información sobre la capacitación y actualización de los docentes plantea interrogantes sobre su capacidad para afrontar los desafíos educativos planteados por esta nueva etapa.

A manera de cierre, algunos de los debates que surgen a partir de los aspectos tratados en este artículo presentan reflexiones sobre la orientación de la propuesta de formación docente, algunas de ellas se centran en los siguientes puntos:

a) Existe una carga excesiva de responsabilidad sobre los docentes para implementar cambios en las estrategias de aprendizaje, adaptándolas a contextos, instituciones y recursos sumamente diversos. Esta situación complica la efectividad de las propuestas educativas. Aunque es fundamental que los docentes fomenten la motivación, actúen como mediadores y promuevan la autonomía en sus estudiantes, resulta poco razonable cargar exclusivamente sobre ellos la responsabilidad de que los estudiantes completen sus estudios. Esto es especialmente problemático cuando existen disparidades significativas en la infraestructura entre las diferentes instituciones de educación media superior, así como en las tasas de pobreza geográficamente y en los recursos educativos disponibles en las instituciones para cumplir con las expectativas de los profesores.

b) Existe una falta de reconocimiento y confianza en los docentes como agentes legítimos y responsables de la formación de los estudiantes, lo que subraya la necesidad de capacitación. Según la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, la formación docente es esencial y requiere actualización continua. Si bien se reconoce su importancia, es fundamental destacar que los docentes deben apropiarse de la propuesta curricular para desempeñarse como facilitadores y mediadores efectivos del conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica que los contenidos propuestos en el plan de estudios deben adaptarse a las especificidades de las diversas modalidades educativas, ya sea en bachillerato general, tecnológico o profesional técnico.

c) La formación que se ofrecerá a los profesores está fuertemente vinculada con los deseos y proyecciones de la NEM. Bajo el esquema de la profesionalización nuevamente se introducen cambios en la racionalidad educativa para inducir a los profesores hacia las ideas, aspiraciones y deseos de las políticas educativas. Se trata de una continuidad en términos de las estrategias y los mecanismos con los que se incide en el trabajo y práctica de los maestros.

## Referencias

- Acuerdo número 17/08/22, por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. *Diario Oficial de la Federación*. México: SEP.
- Acuerdo número 09/08/23, por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. *Diario Oficial de la Federación*. México: SEP.
- Acuerdo número 422 (2008, 26 de septiembre) por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad, *Diario Oficial de la Federación*, México: SEP.
- Acuerdo número 444 (2008, 21 de octubre), por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, *Diario Oficial de la Federación*, México: SEP.
- Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. (2008, 29 de octubre). Tercera Sección Secretaría de Educación Pública), *Diario Oficial de la Federación*, México: SEP.
- Camillioni, Alicia, (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. *Revista Organización de Estados Americanos*. Biblioteca digital. Formación y Desarrollo Docente. [https://biblioteca.formaciondocente.com.mx/12\\_FormacionContinua/Modelos%20%20y%20Tendencias%20en%20la%20Formacion%20Docente.pdf](https://biblioteca.formaciondocente.com.mx/12_FormacionContinua/Modelos%20%20y%20Tendencias%20en%20la%20Formacion%20Docente.pdf)
- DGPPyEE. (27 de Julio de 2023). *Sistema interactivo de consulta de estadística educativa*. Gobierno de México. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Ley General de Educación. (2019). *Diario Oficial de la Federación*, México. Cámara de diputados.
- Ley General del Servicio Profesional Docente. (2018). *Diario Oficial de la Federación*. Última actualización 2018, México: SEP.
- Lozano, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles educativos*, 37, 108-124.
- SEMS-COSFAC (2023). Programa de Formación, Actualización y Capacitación de las Maestras y los Maestros en la Nueva Escuela Mexicana de la Educación Media Superior. México: SEMS.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. SEP
- SEP. (2019). *Primer informe de labores 2018-2019*. SEP. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er_informe_de_labores.pdf)
- SEP. (2020). *Segundo informe de labores 2019-2020*. SEP. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/2to\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/2to_informe_de_labores.pdf)
- SEP. (2021). *Tercer informe de labores 2020-2021*. SEP. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er_informe_de_labores.pdf)
- SEP. (2022). *Cuarto Informe de labores 2021-2022*. SEP. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/4to\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/4to_informe_de_labores.pdf)

## **Capítulo 7.- Problemas de los alumnos para atender las actividades académicas, durante la pandemia de COVID 2019 y sus repercusiones**

*Problems of students in attending academic activities during the COVID 2019 pandemic and its impact*

### **Fernando Copado Bueno**

Departamento de Zootecnia, Sección de Producción, Universidad Autónoma Chapingo  
fernandocopado@yahoo.es  
<https://orcid.org/0009-0000-5678-1983>

### **Gladys Martínez Gómez**

Departamento de Preparatoria Agrícola, Área de Lenguas Extranjeras, Universidad Autónoma Chapingo  
gladysmartinezgomez@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0746-5850>

### **Oscar Palmeros Rojas**

Departamento de Preparatoria Agrícola, Área de Matemáticas, Universidad Autónoma Chapingo  
palmerosro@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8952-6372>

### **Jorge Darío Alemán Suárez**

Departamento de Preparatoria Agrícola, Área de Matemáticas, Universidad Autónoma Chapingo  
darioalemans@yahoo.com.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-6981-8861>

## **Resumen**

La educación media superior y superior en las dos últimas décadas, es influida por el uso de las TIC, es una transformación global donde impera la desigualdad, presentando retraso en el acceso y aplicación con fines educativos, lo cual se incrementó durante la pandemia por COVID-19. La UACH ofrece educación agrícola, pecuaria y forestal a nivel nacional. En el marco del ejercicio de su responsabilidad social, suspendió sus actividades presenciales, con una influencia sobre la diversidad. Se realizó un estudio para describir los retos a los que se enfrentaron los docentes al aplicar la educación a distancia o virtual. El método es la observación, el profesor es el informante, con un carácter descriptivo, al resignificar los modos de ver y actuar. Se aplicó un cuestionario con 10 preguntas abiertas y cada docente eligió las preguntas factibles de responder. Entre los resultados están que los estudiantes enfrentaron problemas de pobreza, desigualdad, conectividad deficiente, carencia de

dispositivos, número de horas clase limitadas, inasistencias, realizar más de dos labores (estudiar, trabajar, apoyar a la familia), problemas emocionales, cansancio, entre otros. Se manifestó una mayor reprobación, abandono, deserción y una reducción en el manejo de los conocimientos básicos. Los docentes tuvieron que aprender, redescubrir y aplicar nuevas estrategias para impartir sus asignaturas. De aquí la importancia de atender a los alumnos para recuperar sus conocimientos previos y brindarles apoyos emocionales, generar acciones que favorezcan el uso de los recursos tecnológicos.

**Palabras clave:** COVID-19; educación superior; educación virtual; estrategias.

### **Abstract**

Global transformation where inequality prevails, presenting a delay in access and application for educational purposes, which increased during the COVID-19 pandemic. The UACH provides agricultural, livestock and forestry education at the national level, and as part of its social responsibility, it suspended its face-to-face activities, with an impact on diversity. A study was conducted to describe challenges teachers face when applying distance/virtual education. The method is observational. The teacher is the informant, with a descriptive character, by re-signifying the ways of seeing and acting. A questionnaire with 10 open questions was used and each teacher chose the questions that were feasible to answer. Amongst the findings: students faced problems of poverty, inequality, poor connectivity, lack of equipment, limited number of hours, absenteeism, performing more than two tasks (study, work, family support), emotional problems, fatigue, among others.; a higher failure rate, dropout, desertion, and a reduction in the management of basic knowledge. Teachers had to learn, rediscover, and apply new teaching strategies. Therefore, it is important to support students in the recovery of their previous knowledge and provide them with emotional support, generating actions that favor the use of technological resources.

**Keywords:** Covid-19; higher education; virtual education; strategies.

---

## **Introducción**

A nivel nacional durante la última década ha existido un bajo crecimiento en materia del uso de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC), incluso dentro de la Educación. Así Bravo *et al.*, (2014) plantean las diferencias regionales en el país, en donde las zonas metropolitanas (Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey) son los estados destacados, en tanto en otros como Oaxaca, Chiapas, Guerrero, entre otros, por considerarse con un rezago económico, mantienen bajos niveles de educación y altos de pobreza, tal que no disponen de estos recursos tecnológicos en suficiencia. Aunque cabe señalar que, dentro del marco de la Ley General de Educación, se planteó: Fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2014).

Sin embargo, Martínez (2018) exponía hace apenas unos años, que las TIC representaban una transformación global, aunque su alcance positivo era desigual, lo cual ya podía sugerir un retraso en el acceso y uso de la tecnología para fines educativos. Ante los acontecimientos pasados y un probable futuro de la educación en tiempos de incertidumbre, en particular Veleda y Sarasola (2018) señalan la relevancia de poder garantizar el derecho a aprender en el siglo XXI, lo cual implica que todos los estudiantes puedan desarrollar las capacidades necesarias para actuar, desenvolverse y participar como ciudadanos. Sin embargo, esto implica la formación continua, tanto de profesores principiantes como de aquellos con experiencia. Bajo este marco los autores plantean integrar capacidades propias del ser docente (las prácticas pedagógicas) y dos más asociadas, las cuales se refieren a las competencias digitales, que son transversales a estas capacidades, y también la interdisciplina.

### ***La pandemia del COVID 19 y sus repercusiones en la educación***

La Organización Mundial de la Salud (OMS o WHO) utilizó la categorización de pandemia ante el brote de la gripe A H1N1 –también llamada en un principio gripe porcina– en 2009, la primera vez en cuatro décadas con un nuevo virus de la gripe que surgía y desataba una enfermedad a gran escala internacional. Así, al menos una de cada cinco personas en el mundo resultó infectada con el H1N1 durante el primer año de la pandemia (2009–2010). La WHO (2009) estableció y divulgó las seis fases de una pandemia, aunque la descripción original se refiere a los brotes de influenza, en donde estas fases se pueden aplicar a otras enfermedades infecciosas que se manifiesten a manera de brotes. También, difundió dentro de sus estadísticas del 2000 al 2019 (OMS, 2020) y puso de relieve las vidas afectadas por las enfermedades transmisibles, las cuales siguen aconteciéndose en los países de ingresos bajos: seis de las 10 principales causas de muerte por enfermedades transmisibles.

La Junta de Vigilancia Mundial de la Preparación (GPMB) sugirió que el manejo de las enfermedades que suelen provocar epidemias, como el ébola, la gripe y el síndrome respiratorio agudo grave, resultan cada vez más difícil de controlar en vista de los conflictos prolongados, los estados frágiles, la movilidad de las personas y la migración forzada. Esto pone en evidencia la incapacidad colectiva, para poner en práctica de manera escrupulosa las medidas de prevención, preparación y respuesta ante pandemias (OMS GPMB, 2020).

En todo caso, aún existen problemas de salud a nivel mundial, tal que por momentos se les puede dar un carácter prioritario que le corresponde, porque sus impactos son reales e imaginarios; desde una perspectiva crítica, autónoma y situada en nuestro propio contexto. Aunque, es necesario profundizar en aquellas dimensiones e interfaces que, en un momento dado, constituyen ausencias y omisiones en los procesos hegemónicos de la producción del conocimiento científico y técnico, ante eventos ciegos dentro de la problemática de la complejidad (educación, salud, alimentación, medio ambiente y economía, entre otros).

Hoy en día existe el llamado a la preparación para las pandemias y la vigilancia de enfermedades apoyadas en sistemas de salud que puedan llegar a todas las personas, especialmente las más vulnerables. Sin embargo, los sucesos por la pandemia han visibilizado las vulnerabilidades estructurales preexistentes y, a la vez, se evidencian vulnerabilidades específicas emergentes de este nuevo escenario; lo esperado ante una situación disruptiva, que genera altos niveles de estrés individual y colectivo (UNESCO, GERM, 2020). Aunado, a sus serias repercusiones a nivel económico, político, social,

laboral, familiar, y por supuesto, en la salud física, también se produjeron impactos psicológicos y emocionales en la población debido a las altas tasas de mortalidad y la incertidumbre de un virus desconocido hasta ese momento (Blanco *et al.*, 2022).

En México, la Secretaría de Salud confirmó el primer caso de COVID-19 el 28 de febrero de 2020, se trató de una persona que estuvo de viaje en Italia. A partir de esta fecha y debido a su rápida diseminación, la enfermedad llegó a todo el país, generando una crisis sanitaria sin precedentes. De esta manera, el impacto de la crisis originada por la enfermedad COVID-19 alcanzó a diferentes ámbitos, entre estos, la salud, económico, social y en general, en cada una de las familias mexicanas.

Aunque no se ha mencionado que el sector educativo fue uno de los más afectados, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) reportó que, derivado de la pandemia, se interrumpió la educación presencial de 33.6 millones de personas entre los 3 y 29 años, inscritas en el ciclo escolar 2019–2020. Al menos 740 mil (2.2%) no concluyeron el ciclo escolar, 58.9% por una razón asociada al COVID-19 y 8.9% por falta de dinero o recursos.

Además, la Secretaría de Gobernación publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 16 de marzo de 2020, la suspensión de clases durante el periodo del 23 de marzo al 17 de abril de 2020, para todos los servicios educativos (Secretaría de Gobernación, 2020). Con la intención de que los estudiantes continuaran con sus estudios y cerraran el ciclo escolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP), implementó la estrategia de instrucción en línea (actividades académicas para nivel preescolar y hasta media superior), entre ellas, “Aprende en Casa”, aulas virtuales, plataformas de comunicación remota, repositorios, bibliotecas y materiales digitales, aplicaciones interactivas, software de videoconferencias en vivo, entre otros.

Desde el mes de marzo se plantea el cierre de las Instituciones de Educación Superior (IES) en su modalidad presencial, ante la contingencia sanitaria global provocada por el COVID-19. Así, el 24 de Abril, 2020, el Consejo Nacional de la ANUIES, hace la invitación a fin de que las IES en el marco de su autonomía y ejercicio de su responsabilidad social (ANUIES, 2020), planeen la suspensión de actividades presenciales y tomen las medidas urgentes, con el objeto adaptarse a las nuevas circunstancias y limitaciones, para continuar atendiendo a sus alumnos mediante modalidades no escolarizadas (modalidad virtual) y contribuir de manera proactiva en la construcción de los procesos de formación. En el caso de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), implementó el uso de diversos recursos educativos, entre estos, la adopción de herramientas digitales (*Google Classroom, Google Meet, Office 360 de Microsoft, Zoom*), uso de redes sociales (*Facebook, YouTube, WhatsApp*, etc.), formularios, cuadernillos interactivos, entre otros.

### ***La Universidad Autónoma Chapingo: nuestro contexto***

La UACH ofrece educación agrícola, pecuaria y forestal a nivel nacional, dentro del Nivel Medio Superior (Preparatoria y Propedéutico) y Superior (Licenciatura y Posgrado), para lo cual se indican algunos aspectos generales que manifiesta la institución y sus actores (estudiantes y profesores). En particular, la diversidad es un enfoque del ingreso de los alumnos en la Universidad, una mayoría proviene de los Estados de: Chiapas, Oaxaca, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Edo. México, Puebla, Veracruz, Jalisco, entre otros. Además, cerca del 35 al 38% de la población de alumnos que ingresan a la universidad a Preparatoria y Propedéutico, manifiesta su origen de alguna de las 62 etnias, destacando los

jóvenes que provienen de los estados de Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Chiapas de las etnias: mixteca, náhuatl, otomí, teco, choles y mames.

Pero, además, es evidente un problema de tipo multifactorial (la escuela, el sistema educativo, el profesor, la familia, las condiciones socioeconómicas, desapego familiar, culturales o la sociedad global), aunado a la reprobación, abandono (temporal o definitivo) y deserción escolar. Por momentos se transita por la simplificación y reduccionismo, en el que se responsabiliza de manera exclusiva al alumno que fracasar en el ámbito escolar. Esto significa incluir situaciones o realidades muy heterogéneas que dependen del grado de integración del estudiante, en el sistema académico y en un nivel educativo.

En relación con la pandemia, en especial en la UACH en los tiempos de COVID-19, tuvo una influencia directa sobre la diversidad existente en los adolescentes que ingresan a esta, aun cuando inclusive, muchos no conocían las instalaciones de la institución. Pero el proceso de desescolarización forzada no favorecía el hacer distinciones especiales para cada estudiante, asimismo, como docente es poco posible reconocer la procedencia de cada alumno bajo la modalidad virtual.

Igualmente, en el caso de los estudiantes de la UACH, existió una gran desigualdad en el acceso a la infraestructura de espacios físicos y recursos (escritorio, sala de estudio, biblioteca, equipo de cómputo, teléfono celular, problemas técnicos, entre otros), así como contar con una conectividad mediante una línea de Internet confiable que favoreciera la comunicación (problema institucional, urbano y rural). Lo cual se manifestó en el diagnóstico de las capacidades y recursos técnicos de conectividad de los estudiantes del Depto. de Preparatoria Agrícola: Preparatoria Agrícola y Propedéutico (Dir. Prepa Agrícola, 2020), en donde participaron 70% de los alumnos. Se observó que: Disponibilidad de Internet, a). En el domicilio sin problema (34.6%) y b). En el domicilio, se pierde la señal (28.8%) y el resto tienen problemas, y; Tipo de Dispositivo: a). Teléfono celular (93%) y b). Laptop (37%).

En cuanto a las características del personal académico en la UACH, se manifiesta como sigue, para lo cual se retomaron los informes de la Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM; 2021 y 2022), obteniendo el promedio de los valores a continuación señalados. Están integrados en 28 entidades con funciones sustantivas delimitadas en la normatividad vigente; así las Unidades Académicas, con un mayor número de docentes son, el Depto. de Preparatoria Agrícola, Depto. de Fitotecnia y la División de Ciencias Económicas Administrativas, en 28, 8.3 y 6.3% respectivamente; en cuanto a la edad promedio del personal académico es 58 años; además la antigüedad dentro de la institución es de 26.5 años; en cuanto a la formación profesional la cual abarca tres niveles educativos, son, licenciatura (22.9%), maestría (36.5%) y doctorado (40.6%) y; con referencia al género, femenino y masculino, 23 y 77%, respectivamente. Con relación a la formación pedagógica, a lo largo de distintas décadas la población de académicos que participan en el proceso de capacitación es cercana al 40%. Con respecto a la formación en educación virtual no se disponen de datos, lo que sí fue evidente en la pandemia es que hubo una participación más amplia.

Sin embargo, debido a la heterogeneidad de la población estudiantil de la UACH (alumnas y alumnos de todo el país, incluyendo al medio rural), para atender la educación a distancia, la institución enfrentó diferentes desafíos tecnológicos, pedagógicos y psicológicos. Es de relevancia que con esta realidad existió ante nuestro entorno una nueva realidad, a la cual no estábamos preparados, ni de manera tecnológica, pedagógica ni emocional, tanto docentes como alumnos. Bajo este contexto nacional e internacional, se



plantea realizar la presente investigación dentro del ámbito de la UACH, en el Nivel Medio Superior (Preparatoria y Propedéutico) y Superior (Licenciatura). La obtención de las estrategias empleadas fue a través de un diálogo con algunos de los miembros de la institución, en el marco del siguiente objetivo del estudio:

Describir la construcción de los contextos de aprendizaje al hacer uso de la estrategia de la educación virtual durante la pandemia, a fin de desvelar el desarrollo interno de la propia estrategia y las posibles problemáticas acontecidas con los estudiantes.

## Metodología

Como docente con cierta experiencia y con el hábito de la observación constante sobre los eventos en el aula, se abre una fuente de información potencial; sin embargo, también es cierto que mediante la observación es posible realizar la investigación en condiciones de mayor o menor control. La observación fue empleada como método, aun cuando puede tener una función limitada, en este caso se empleará con un carácter meramente descriptivo (Riba, 1991; Anguera, 1993, 2003).

De tal manera, la observación puede tener un lugar de privilegio el cual se le ha asignado al acto de observar; pero como lo señala Ávila (2017) requiere de una epistemología de la observación, a fin de poder reconstruir y resignificar el sentido y uso de los procesos de observación en las prácticas de investigación. De aquí la importancia de introducirnos en la aventura de la observación al resignificar nuestros modos de ver y actuar en el mundo, por ser un componente del tejido social de la vida cotidiana. Además, cada programa educativo tiene sus especificidades en el aprendizaje, así como sus maneras de mirar, pero es una práctica transversal a todos los campos del saber.

En este caso las posibles variables no están bajo el control de los investigadores, sino que ocurren de forma natural y sin intervención experimental, tal que su utilidad surge ante la necesidad de estudiar el comportamiento en el contexto donde tiene lugar los eventos, como es el caso de la pandemia por COVID-2019. De esta manera, se formula un cuestionario con 10 preguntas abiertas (ANEXO) y cada docente elige las preguntas factibles de responder. Así a partir de estas se pretende identificar los significados del actuar de los estudiantes, ante este episodio social y universal, en donde es factible que se evidencien nuevos estilos de vida, personal, institucional y socioeducativa. Además, como lo señalan Trujillo *et al.*, (2019), la puesta en práctica de este tipo de técnica (observación) permite indagar un mundo de información, a partir de las percepciones y los sentimientos, vivencias, nociones y propósitos de las personas a las cuales se investiga.

## Resultados y discusión

Desde tu perspectiva dentro del nivel educativo en donde participas:

¿A qué problemáticas te enfrentaste con tus estudiantes para continuar con tus cursos ahora a distancia?

De entrada, todo era nuevo tanto para los estudiantes como para los profesores. Nadie sabía de manera exacta que rumbo tomarían las cosas, los estudiantes, no todos, tenían cierta ventaja respecto a los maestros en el sentido de que estos eran más digitales. En la UACH la edad promedio de los maestros era de 58 años y sin usar de forma cotidiana las TIC. Esto representaba una realidad importante y compleja desde el punto de vista de cómo se abordarían las clases en línea. Mis dos hijos en el tiempo de la pandemia de

COVID-19, el mayor y el chico con 30 y 27 años respectivamente, les comentaba acerca de mis dudas en el manejo de la plataforma para dar clases en línea por Zoom, y me decían: “*pa, nosotros estamos igual, también estamos aprendiendo*”.

El asunto se complicó y hubo que echar mano del método heurístico, para obtener el conocimiento tanto proposicional como procedimental y el cual fue formulado desde 1931 por el sicólogo norteamericano Edward Thorndike, la prueba de ensayo y error, que en muchas ocasiones fue un horror, porque luego uno no sabía dónde “picarle” a la plataforma para que hiciera lo que uno quería. En fin, el tiempo paso, y el maestro aprendiz se tuvo que convertir en un experto, tal es el asunto que cuando uno ya parecía pez en el agua, nos regresan otra vez a presencial.

En mi caso, durante la pandemia, las autoridades del Depto. de Zootecnia tuvieron a bien contratar varias licencias de Zoom, lo cual hizo que mi desempeño no fuera tan tortuoso, al conocer un poco la plataforma porque había tomado previamente varios cursos en esta modalidad. Por cierto, una gran problemática que tuvimos todos los profesores es que lo que veíamos en pantalla eran solo cuadritos negros, nadie prendía su cámara, comentaban varias razones: al prender mi cámara se va el ancho de banda y me saca de la sesión, otra, estoy en pijama, otra más, no querían que se viera en donde y en qué condiciones vivían, muchas de las veces lo que hacían era que se conectaban a la clase - cuadrito negro- y se iban a hacer otras actividades (agricultura, ganadería, cuidar a los hermanos, salir a vender, etc.). Esto para muchos maestros era como hablarle a la pared, a un punto negro en la pantalla que nunca respondía, y eso, por consiguiente, resultaba poco agradable y muy desalentador.

¿La institución proporcionó la tecnología y qué tipo de recursos tecnológicos utilizabas, para instrumentar tus actividades docentes a distancia?

Eran tiempos de pandemia, había que cuidarse, tod@s estábamos en casa, este encierro forzoso acrecentó problemas y cuadros de depresión y ansiedad en ambos actores (estudiantes y profesores). La UACH nos otorgó un cheque para hacernos del equipo pertinente y tener un mejor desempeño en nuestra práctica de clases en línea. Con la adquisición de las licencias de Zoom para dar las clases en línea, contribuyó a tener un mejor desempeño en mi nueva “actividad a distancia”.

A fin de instrumentar de mejor manera mis actividades docentes a durante el COVID, adquirí diverso equipo: un micrófono, una cámara, una pantalla, varias luces y bocinas. Ahora bien, como por diversas razones (lluvia, sin luz, árboles derribados, conexión a Internet muy deficiente y de poco ancho de banda) muchas veces los estudiantes no se podían conectar de forma sincrónica en el día y a la hora de clase, me di a la tarea de generar un Canal en YouTube, en donde todas las clases eran grabadas y después las subía al Canal, para que todos aquellos que no se pudieron conectar, vieran la clase de forma asincrónica.

¿La configuración en cuanto a número de alumnos por grupos fueron similares a los presenciales?

La pandemia no impactó en el número de estudiantes por grupo, eran los que estaban en lista, lo que si sucedió es que algunos de estos iniciaron su trámite de baja debido a las situaciones extremas principalmente como fallas en la conexión a Internet de forma repetitiva. Durante el periodo de confinamiento, en las familias de los estudiantes hubo enfermos y defunciones, padres con pérdida del empleo, lo que los obligó a darse de baja y ponerse a trabajar para llevar el sustento diario a la familia.

¿De manera regular, ¿cuántos alumnos asistían a tus clases virtuales en la contingencia?

En el 2020 enfrentamos el COVID-19, tal que, por supuesto no podían quedar fuera los cambios y repercusiones en el sector educativo, así se estima que alrededor de ciento setenta millones de estudiantes se quedaron sin clases presenciales (Cecchini et al., 2022). De acuerdo con Díaz y Barrón (2020) en el Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) se reportaron más de 849 millones de niños y jóvenes estaban reclusos en su casa, en donde más de 113 países habían cerrado las escuelas. Por consiguiente, esta condición de manera innegable trajo consigo nuevos retos para los discentes y docentes. En el caso de la UACH, la afectación no fue menor, de manera particular en el Depto. de Preparatoria Agrícola y en el Área de Lenguas Extranjeras enfrentamos nuevos escenarios y retos que tuvimos que traspasar al utilizar diversas estrategias.

Una de las materias a ofrecer en el plan de estudios es el inglés, las clases son presenciales y se imparten, en promedio, a grupos o secciones de 25 estudiantes. Durante el periodo de contingencia, oficialmente, se mantuvo este número de estudiantes. Sin embargo, la asistencia regular era entre 15 y 18 estudiantes, tal que varios solicitaron baja temporal desde el inicio del curso o durante el proceso, debido a los problemas que generó el trabajo en el escenario de la tecnoeducación (Méndez, 2022); tecnopedagogía (Méndez y Pozo, 2021), o pedagogía digital; una opción poco utilizada antes de la pandemia por los docentes, pero que tuvimos que incursionar en estas nuevas formas de trabajo, haciendo uso de las herramientas digitales como WhatsApp, correo electrónico y el uso de plataformas.

Si bien, la pandemia nos afectó a todos, pero no nos afectó de la misma manera, por tanto, siempre tuvo repercusiones mayores sobre los más vulnerables, aquellos que enfrentan situaciones de desigualdad y pobreza (Kliksberg *et al.*, 2022) como los que habitan en zonas rurales, condición de la mayoría de los estudiantes de la UACH. Díaz y Barrón (2020), señalan que en América Latina alrededor del 45% de la gente no tiene acceso a servicios derivados de la conectividad digital, como sucede en la exclusión de los pobres, indígenas y gente del medio rural.

¿Los índices de aprobación dentro de las asignaturas que impartiste en la educación virtual fueron mayores con relación a la presencial o bien existen otros factores? y ¿Las interrupciones provocadas por la COVID-19 en el proceso formativo virtual, propició mayor reprobación, abandono y deserción o bien consideras que fue similar a la situación presencial?

Los niveles de aprobación o reprobación fueron similares a los de cursos presenciales, pero tuvimos que flexibilizar debido a las condiciones que enfrentábamos, ya que la aplicación estricta de la normatividad institucional (presencial) hubiera incrementado el índice de reprobación debido a las inasistencias. No obstante, la pandemia tuvo un impacto en el abandono o deserción, ya que alrededor del 30 – 40% de los jóvenes abandonaron el curso al inicio, a la mitad o al final, lo que repercutió en la evaluación sumativa, luego entonces no alcanzaron el mínimo para acreditar la asignatura.

Los motivos del abandono fueron diversos como: problemas de salud degenerativa que detonaron con la pandemia; el contagio de varios integrantes de la familia que eran el sustento económico; jóvenes que tenían que ingresar al mercado laboral por contagio o defunción del jefe de familia; problemas generados por las condiciones climatológicas; problemas de transporte para el traslado a lugares donde pudieran tener conectividad; problemas de espacio, a fin de tomar clases ya que tenían viviendas con condiciones

precarias donde no existía un espacio adecuado para las clases en línea; la falta de acompañamiento de los profesores y las debilidades de instrucciones de los padres, a fin de brindar el acompañamiento a sus hijos; aunado al impacto que genera la brecha digital al no tener un equipo adecuado como la computadora, que permita soportar por horas las clases en línea y el no mantener la conectividad o tener mala señal (Cecchini *et al.*, 2022).

Eventos similares fueron manifestados por los estudiantes en diversas situaciones que en ocasiones se convierten en un obstáculo para continuar sus estudios, entre los que destacan la brecha digital, las atenciones y cuidados de un familiar, trabajar para contribuir con los gastos del hogar y el reconsiderar el regreso a clases presenciales (Ortega-Ortigoza *et al.*, 2021).

Con relación a las problemáticas tecnológicas, pedagógicas, logísticas, entre otras, ¿de qué tipo fueron las más frecuentes en el desarrollo de la educación virtual?

**Conectividad:** para las clases de matemáticas, solo algunos alumnos contaban con Internet en casa, algunos más, se trasladaban a casa de un familiar, sin embargo, una gran cantidad de estudiantes tenían que acudir a un Café Internet, ya sea en su comunidad o pueblos cercanos. Esto ocurría tanto para las clases virtuales, como para realizar tareas, trabajos y exámenes.

**Tecnológicas:** considero que la institución no proporcionó una respuesta oportuna para apoyar las actividades de aprendizaje a distancia (entrega de dispositivos o recursos económicos, a fin de que las y los estudiantes pudieran adquirir estos, o bien el pago de los servicios de conectividad para las y los alumnos). En más de la mitad del periodo de pandemia, observé que un gran número de estudiantes carecía de dispositivos electrónicos para continuar con las clases a distancia, realizar las diversas tareas, entre otras. Además, en diversos momentos se presentaron fallas de conectividad, principalmente debido a fenómenos naturales (lluvias, vientos, falla en la luz, entre otros).

**Espacios inadecuados para tomar las sesiones:** Para tomar las clases, las y los alumnos carecían de un espacio adecuado que les permitiera atender las sesiones sin interrupciones. Debido a esto, los estudiantes utilizaban algún rincón de la casa en el que tuvieran un poco de espacio, por ejemplo, la sala de la casa, el cuarto que en la mayoría de las veces era compartido, la cocina, el negocio familiar, en el trabajo; estos espacios eran inadecuados para las clases, debido a la presencia de diversas distracciones: ruidos externos, personas hablando, perros ladrando, niños llorando, entre otros. Este punto en particular hizo que los estudiantes no pudieran mantener sus capacidades intelectuales activas, con el objeto de tener en cuenta los procesos de educación a distancia.

**Sociales:** a lo largo de las clases virtuales, era común que los estudiantes faltaran a las sesiones o que incumplieran en la entrega de las tareas. Dentro de las razones principales, puedo recordar: que tuvieron que salir a trabajar para aportar en los gastos de la familia, o decían que les tocaba atender el negocio, o ayudar en trabajo agrícola, o cuidar a hermanos menores, incluso, había quienes decían que debían acompañar al padre o tutor a visitar a algún familiar enfermo, o asistir a los funerales de familiares directos o lejanos, o simplemente que un día antes llovió muy fuerte y se fue la luz, entre otros. Ante esto, resultó difícil identificar cuál de las razones que utilizaban los estudiantes, para justificar su inasistencia o incumplimiento en la (o las) tarea (s), era cierta y cuál no.

**Tiempo de clases:** debido a las características de la población estudiantil, las autoridades departamentales aprobaron que se impartiera de manera obligatoria una sesión de clases a la semana. Esto hizo que los contenidos de la asignatura no se cubrieran (incluso, por academias se hicieron revisiones periódicas, para decidir los temas que serían

tratados en cada semestre). También hubo una reducción en el número de ejemplos por tema, disminución del grado de complejidad de estos, reducción del tiempo (de clase) que se les daba a los estudiantes para resolver los ejemplos, entre otros aspectos. A la larga, esto originó que no se comprendieran los temas o que se aprendieran solo para la evaluación.

Como se puede evidenciar, algunas de las observaciones resultan ser similares a las planteadas por Villalón *et al.*, (2022), al señalar que las realidades encontradas son que en casa comparten una computadora en el mejor de los casos el estudiante universitario con el resto de su familia, el Internet no llega para todos y el recurso económico, para comprar de un día para otro un equipo con el fin de estudiar es escaso. Así los alumnos han optado por tomar clases en el Smartphone, otros han decidido darse de baja y otros estudian y trabajan al mismo tiempo.

¿Desde tu experiencia podrías señalar que existió una pérdida en materia del aprendizaje en la (s) asignatura (s) que imparte (s), lo cual se reflejará a corto y largo plazo, y cómo repercuten en la actualidad en la educación presencial?

Para responder esta pregunta, utilizaré como punto de comparación las clases del primer y segundo semestre presencial (después de la pandemia).

Antes de la pandemia, al inicio del semestre, era común que los estudiantes tuvieran dificultades para recordar algún tema de matemáticas, sin embargo, a través de un breve repaso, la realización de algunos ejemplos y ejercicios adicionales, el tema en cuestión quedaba superado.

En estos dos primeros semestres post pandemia, he observado que los estudiantes dicen no recordar y no entender muchos temas (relativamente fácil o accesible). Incluso, una vez que se realiza el repaso correspondiente y la realización de algunos ejemplos, los estudiantes manifiestan verbalmente (y lo confirma la expresión en su rostro) que no entienden el tema (o los temas). Al preguntar el motivo de esto, entre las respuestas más comunes puedo destacar: tome clases de manera virtual, ese tema nunca lo vimos, no soy bueno en matemáticas, entre otros argumentos.

Además de las limitaciones mencionadas (económicas, de conectividad, de dispositivos, reducción en el número de sesiones, tiempo de estudio limitado o nulo, dificultad para tener acceso bibliografía, entre otros.) las cuales contribuyen a que la mayoría de los aprendizajes (conceptos, procedimientos, tiempo de dedicación, entre otros.) no se comprendieran, he observado que las y los estudiantes presentan síntomas de angustia, ansiedad, frustración. La pandemia además de los problemas académicos trajo problemas de salud mental en los jóvenes, lo cual, seguramente está afectando la calidad del aprendizaje de las y los estudiantes.

Finalmente, al tener deficiencias en los aprendizajes previos, los alumnos tendrán mayores dificultades, para adquirir y apropiarse de los nuevos contenidos. Pero como lo manifiestan Posso-Pacheco *et al.*, (2020), los jóvenes estudiantes deben encontrar en el cambio una respuesta a sus inquietudes, al buscar una nueva manera de ver y hacer las cosas, de mejorar el desempeño por sí mismos, pero también dichos aspectos son evidentes y deberían ser atendidos en las organizaciones académicas.

A partir de la reapertura de las IES a su modalidad presencial, ¿crees que es preciso generar nuevas políticas y estrategias, para atender las posibles insuficiencias de conocimiento, reprobación, entre otras, o bien no es preciso generar nuevas medidas?

Desde siempre, en el proceso de enseñanza se ha observado que las generaciones cambian, cada una de estas tiene fortalezas y debilidades, sin embargo, es sabido que, los métodos de enseñanza, a lo largo de algunos años, no cambian o cambian poco (para ver un tema particular, se parte de un ejemplo concreto –problema práctico– el cual muestra la necesidad de definir el o los conceptos a estudiar). Una vez dadas y analizadas las definiciones y resultados del tema en concreto, se desarrolla un cierto número de ejemplos y ejercicios relacionados con el tema de interés, después, para luego asignar la (las) tarea (s) las cuales, pueden ser resueltas en grupos o de manera individual, además de pedirles exposiciones, investigaciones, entre otras, y dependiendo de la complejidad del tema de matemáticas se decide trabajar un cierto tiempo (en lo que el estudiante logre apropiarse del concepto) y entonces, al continuar con el tema siguiente, en ocasiones también planear acciones de retroalimentación.

Actualmente y en particular después de la pandemia, las y los estudiantes tienen características completamente diferentes (en comparación con generaciones pasadas, pero también entre los actuales). Se han acentuado diferentes problemas, no solo con la enseñanza sino también de índole emocional. Se observó que los alumnos han desarrollado malos hábitos los cuales influyen de manera negativa en su aprendizaje (menor cantidad de horas dedicadas al estudio, no participan en clase, no les gusta trabajar en equipo, les cuesta mucho trabajo dejar el celular para prestar atención, no dedican tiempo suficiente en la elaboración de tareas y/o trabajos, creen que las cosas se aprenden en poco tiempo –así como lo ven en TikTok–, entre otros).

Ante esto es necesario generar nuevas estrategias para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas deben considerar las características de la generación actual (incluir uso de tecnología, reorientar el contenido de los cursos, inclusión de género, cuidar la parte emocional, capacitación constante a las y los docentes, reorientar las técnicas de aprendizaje, asesorías, hábitos de estudio, entre otras acciones). Bajo este contexto en la UACH, habría también que poner atención a lo planteado por la UNESCO (2020), ante la carencia de la eficacia del aprendizaje a distancia, así como por su impacto negativo en el aprendizaje, lo que afectó de manera desproporcionada a los más marginados o vulnerables. Es probable que el periodo de recuperación de los aprendizajes podría prolongarse hasta por más de 10 años, de no adoptar estrategias adecuadas y medidas urgentes para acelerar el proceso de mejorar la eficiencia del aprendizaje.

## Conclusiones

Además de enfrentar la pandemia, el mundo presenta problemas históricos, como falta de armonía, pobreza, desigualdad, problemas ambientales como el calentamiento global, así como problemas sociales como el racismo y la discriminación (Kliksberg *et al.*, 2022). De tal manera, alumnos y profesores tuvieron que superar el desafío que implicó la educación a distancia (conectividad deficiente, carencia de dispositivos adecuados, número de horas clases limitadas, inasistencias, problemas emocionales, cansancio, síntomas de angustia, ansiedad, frustración, entre otros.), y el profesor (a) tuvo que volverse motivador, consejero, guía, entre otros, de los alumnos.

Con referencia a los estudiantes, su participación en las actividades de las clases virtuales se vio reducida ante la contingencia. Esto se evidencio en su desempeño, reducción del número de alumnos por bajas a lo largo de cada semestre, bajas calificaciones, ausencias que explicaban con cierta relatividad acorde a su acontecer, en

algunas materias resulta evidente una pérdida del manejo de los conocimientos previos y básicos, incluso la generación de ciertos hábitos que pueden causar distractores o interferir en su aprendizaje. Estos son aspectos que los docentes y la propia institución tendrá que trabajar, a fin de apoyar a los alumnos a desarrollar nuevas habilidades para el estudio y su formación profesional.

Además, la razón de que la educación a distancia no se convirtiera en un problema mayor, se debió a que las y los profesores tuvieron que aprender, redescubrir e implementar nuevas estrategias para sus cursos, en periodos de tiempo reducidos, a pesar de que, en la mayoría de los casos, no se contó con una formación previa. Luego entonces, los profesores tuvimos que reconstruirnos, reinventar nuestra profesión ya que no estábamos preparados para enfrentar este escenario y no teníamos la capacitación en la pedagogía digital. Sin embargo, como bien lo señala Cecchini *et al.* (2022) “a grandes crisis, grandes oportunidades”, por tanto, aprendimos a trabajar en condiciones adversas, a enfrentar nuevos retos, a introducirnos en la era digital y empezar a capacitarnos para poder manejar escenarios virtuales. Esto implicó la necesidad de averiguar y explotar las características de los recursos tecnológicos, asociadas con las estrategias, que susciten un compromiso académico tanto en estudiantes como en docentes.

En este escenario, las estrategias educativas coloquen al profesor en un rol de activador, manteniendo una relación profesor–alumno adecuada, elaborando propuestas para la enseñanza recíproca, estableciendo una frecuente retroalimentación. Es decir, encontramos en estos la posibilidad de innovar utilizando e incrementando nuestros métodos, técnicas y materiales didácticos. Asimismo, aprendimos a diversificar e incrementar las formas de comunicación utilizando la tecnología, lo que permitió desarrollar ciertas habilidades de la tecno pedagogía.

Afrontar el reto de la educación a distancia o virtual y lograr que no se convirtiera en un problema mayor implicó un reto para todos. Esto representó para los profesores un trabajo extraordinario y colaborativo con las autoridades educativas, para revisar los planes y programas de estudio; adecuar ciertas normas; Asimismo, tuvieron que buscar herramientas atractivas a fin de propiciar el desarrollo de sus actividades académicas, preparar materiales para que el alumno revisara los temas, motivar a los estudiantes con el objeto de que se conectaran con regularidad y que entregaran las actividades asignadas. La institución brindó apoyos económicos para compra de dispositivos, y pago de Internet, de manera tardía para alumnos y docentes.

En el caso de los estudiantes representó un esfuerzo al revisar los materiales de clase, entregar tareas, conectarse a las sesiones sincrónicas y no desanimarse. Y para los padres o tutores el reto fue brindar las condiciones a fin de que sus hijos e hijas se conecten a las clases, motivarlos a realizar sus tareas y brindarles los apoyos emocionales que requirieran estos.

Finalmente, es importante reconocer la capacidad resiliente de los alumnos y docentes para que, en escenarios de crisis y cambios drásticos, las afrontaran como una vía de aprendizaje y colaboración. Sobre todo, cuando la sociedad demanda la generación de estudiantes egresados con fuerza laboral autónoma, flexible, adaptable, el estar dispuestos a enfrentar los desafíos de un constante cambio y transformación a nivel internacional, nacional y regional. Ante esto las IES deberán integrar nuevas formas de aprender, al hacer uso de otras estrategias e incorporación de herramientas tecnológicas, como una vía y oportunidad de fomentar el aprendizaje autónomo.

## Referencias

- Anguera, A. M. T. (1993). La observación como metodología básica de la investigación en el aula. En O. Sáez Barrios (Ed.), *Prácticas escolares. Propuestas de proyectos curriculares y de investigación – acción*. (pp. 123-167). Ed. Alcoy.
- Anguera, A. M. T. (2003). La observación. En R. C. Moreno (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia*. (pp. 271-308). Editorial Sanz y Torres.
- Ávila, P. R. (2017). Epistemología de las prácticas de observación, En P. Páramo Bernal. (Comp.), *La investigación en ciencias sociales. Técnicas de recolección de datos*. (pp. 23 - 34) Ed. Universidad Polito de Colombia.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2020). *Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19*. Ed. Consejo Nacional de la ANUIES.
- Blanco I., Gomá R., y Oriol N. (2022). Solidaridades y bienestar colectivo. Un futuro a construir. En N. Oriol., I. Blanco., y R. Gomá. *El apoyo mutuo en tiempos de crisis*. (pp. 393 - 414). Ed. CLACSO.
- Bravo, R. L., García, R. F., Hernández, V. M. L., López, Z E., Furlong, V. M. M., Isario, C L., y Galván, O. N. L. (2014). *Análisis de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC'S) en México*. Páginas Personales UNAM.  
[http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/150/TIC\\_en\\_Mexico.pdf](http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/150/TIC_en_Mexico.pdf)
- Cecchini, S., Vommaro, P., y Mazzola, R. (2022). América Latina: Impactos sociales y económicos del COVID-19. En R. Mazzola., y P. Vommaro (Eds.), *Covid-19: Desigualdad y políticas públicas distributivas*. (pp. 68 – 89). Ed. CLACSO.
- Diario Oficial de la Federación. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (19 de diciembre de 2014). *DECRETO por el que se reforman y adicionan los artículos 7o., 12 o y 14 o de la Ley General de Educación, en Materia de Uso y Regulación de Tecnologías en el Sistema Educativo Nacional*. DOF: 19/12/2014.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5376680&fecha=19/12/2014#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5376680&fecha=19/12/2014#gsc.tab=0)
- Díaz Barriga, A. F., y Barrón Tirado, M. C. (2020). Currículo y pandemia: tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva. *Revista Electrónica Educare*, 24(suplemento Especial, 2), 1–5. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.3>
- Dir. Prepa Agrícola. (2020). *Diagnóstico de las capacidades y recursos técnicos de conectividad de los estudiantes del Depto. de Preparatoria Agrícola: Preparatoria Agrícola y Propedéutico*. Ed. Depto. de Preparatoria Agrícola, Universidad Autónoma Chapingo.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). *Resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID\_ED)*. Comunicado de prensa número 185/21. <https://bit.ly/3eKukvW>.
- Kliksberg, B., Mazzola, R., y Vommaro, P. (2022). Reflexiones estratégicas sobre la desigualdad. En R. Mazzola y P. Vommaro (Eds.), *Debates. Covid-19, desigualdad y políticas públicas distributivas*. (pp. 22 – 39). Ed. CLACSO.
- Martínez Domínguez, M. (2018). Acceso y uso de tecnologías de la información y comunicación en México: factores determinantes. Paakat: *Revista de Tecnología y Sociedad*, 8(14), 1–18. <http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a8n14.316>



- Méndez, C. C. R. (2022). La tecno educación en el contexto de las metodologías activas. *Revista Cientific*, 7(23), 10–20. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.23.0.10-20>
- Méndez, C., y Pozo, E. (2021). La tecnopedagogía: Enlace crucial entre metodologías activas y herramientas digitales en la educación híbrida universitaria. *Revista Cientific*, 6(22), 248–269. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.13.248-269>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *La OMS revela las principales causas de muerte y discapacidad en el mundo: 2000-2019. Comunicado de prensa, 9 de diciembre de 2020*. <https://www.who.int/es/news/item/09-12-2020-who-reveals-leading-causes-of-death-and-disability-worldwide-2000-2019>
- OMS GPMB. (2020). *Un mundo desorganizado: Junta de Vigilancia Mundial de la Preparación informe anual 2020 [Resumen]*. Ed. Organización Mundial de la Salud. [https://www.gpmb.org/docs/librariesprovider17/default-document-library/annual-reports/gpmb-2020-execsum-annualreport-es.pdf?sfvrsn=d2520b57\\_3](https://www.gpmb.org/docs/librariesprovider17/default-document-library/annual-reports/gpmb-2020-execsum-annualreport-es.pdf?sfvrsn=d2520b57_3)
- Ortega-Ortigoza, D., Rodríguez-Rodríguez, J., y Mateos-Inchaurrondo, A. (2021). Educación Superior y la COVID-19: Adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1275. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>
- Posso-Pacheco, R. J., Barba-Miranda, L. C., y Otáñez-Enríquez, N. R. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB*, 24(1), 117–133. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>
- Riba, C. C. E. (1993). El método observacional. Decisiones básicas y objetivos. En M. T. Anguera, Argilaga (Coord.), *Metodología observacional en la investigación psicológica* (pp. 29-114). Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Secretaría de Gobernación. (2020). *Diario Oficial de la Federación. DOF:16/03/2020*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020)
- Trujillo, C. A., Naranjo, T. M. E., Lomas, T. K. R., y Merlo, R. M. R. (2019). *Investigación cualitativa epistemología, métodos cualitativos, ejemplos prácticos, entrevistas en profundidad*. Universidad Técnica del Norte (UTN). [https://www.researchgate.net/publication/330683601\\_Investigacion\\_Cualitativa](https://www.researchgate.net/publication/330683601_Investigacion_Cualitativa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Las pérdidas de aprendizaje por el cierre de escuelas debido a la COVID-19 podrían debilitar a toda una generación*. <https://www.unesco.org/es/articulos/las-perdidas-de-aprendizaje-por-el-cierre-de-escuelas-debido-la-covid-19-podrian-debilitar-toda-una>
- UNESCO GERM. (2020). *COVID-19: Problemas sociales y psicológicos en la pandemia. 16 de diciembre de 2020*. <https://www.unesco.org/es/articulos/covid-19-problemas-sociales-y-psicologicos-en-la-pandemia>
- UNESCO GPMB. (2020). *Un mundo desorganizado: Junta de Vigilancia Mundial de la Preparación informe anual 2020 [Resumen]*. Organización Mundial de la Salud. [https://www.gpmb.org/docs/librariesprovider17/default-document-library/annual-reports/gpmb-2020-execsum-annualreport-es.pdf?sfvrsn=d2520b57\\_3](https://www.gpmb.org/docs/librariesprovider17/default-document-library/annual-reports/gpmb-2020-execsum-annualreport-es.pdf?sfvrsn=d2520b57_3)
- Universidad Autónoma de Chapingo- Unidad de Planeación, Organización y Métodos [UACH - UPOM. (2021). *Anuario Estadístico 2021*. [https://upom.chapingo.mx/descargas/estadisticas\\_institucionales/anuarios/anuario\\_2021.pdf](https://upom.chapingo.mx/descargas/estadisticas_institucionales/anuarios/anuario_2021.pdf)

- UACH - UPOM. (20221). *Anuario Estadístico 2022*.  
[https://upom.chapingo.mx/descargas/estadisticas\\_institucionales/anuarios/anuario\\_2022.pdf](https://upom.chapingo.mx/descargas/estadisticas_institucionales/anuarios/anuario_2022.pdf)
- Veleda, C., y Sarasola, M. (2018). *Docentes y liderazgo en momentos de incertidumbre. Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy* [ponencia] XIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Villalón, C. R., Salgado, S. M. C., y Perusquia, V. J. M. A. (2022). El impacto tecnológico forzado por la pandemia: Realidades y consecuencias. En J. A, Sepúlveda, R., y J. E, Perezchica, V. (Coords.), *Prospectiva de las profesiones y el uso de TIC*. (p. 435). Octaedro.
- World Health Organization [WHO]. (2009). *Pandemic influenza preparedness and response: A WHO Guidance Document*. Geneva.  
[https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK143062/pdf/Bookshelf\\_NBK143062.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK143062/pdf/Bookshelf_NBK143062.pdf).

## Capítulo 8.- Sistema modular, vigencia después del retorno presencial

*Modular System: relevance after the return to a new university context*

### **Jaell Durán Herrera**

Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, División de Ciencias y Artes  
para el Diseño, Departamento de Síntesis Creativa  
jduran@correo.xoc.uam.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-6153-612X>

### **César Daniel Herrera Valdez**

Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, División de Ciencias y Artes  
para el Diseño, Departamento de Teoría y Análisis  
cherrera@correo.xoc.uam.mx  
<https://orcid.org/0009-0007-7253-5548>

### **Ana Ruth Quiroz Ibarra**

Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, División de Ciencias y Artes  
para el Diseño, Departamento de Teoría y Análisis  
aquiroz@correo.xoc.uam.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-2732-5334>

### **Gabriel Alejandro Loyo Romero**

Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, División de Ciencias y Artes  
para el Diseño, Departamento de Teoría y Análisis  
gloyo@correo.xoc.uam.mx  
<https://orcid.org/0009-0008-3841-3344>

## **Resumen**

El ensayo describe la experiencia los autores de este artículo, en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, de la División de Ciencias y Artes para el Diseño<sup>1</sup> en un diálogo sobre los desafíos educativos después de la pandemia, con un énfasis especial en los enfoques de resiliencia y prospectiva. El marco educativo de la universidad es el Sistema Modular, basado en el constructivismo, la interdisciplina y la integración de teoría y práctica. Los desafíos incluyen la externalización de la educación, la adaptación a la incertidumbre y el uso de herramientas digitales. En el ensayo se abordarán tres ejes: el proceso de enseñanza-aprendizaje, nuevas situaciones y retos, y algunas soluciones a problemáticas de la realidad

---

<sup>1</sup> Para poner en contexto al lector, los autores de este ensayo son docentes de tres disciplinas de la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD): Dra. en Arq. Jaell Durán Herrera, profesora de la Licenciatura en Arquitectura; Dr. en CyAD. César Daniel Herrera Valdez, profesor de la Licenciatura en Arquitectura; Mtra. en CyAD. Ana Ruth Quiroz Ibarra, profesora de la licenciatura en Planeación territorial y el Mtro. en CyAD Gabriel Alejandro Loyo Romero profesor de la Licenciatura en Comunicación Gráfica. El Tronco Común de la División de CyAD “Campos Fundamentales del Diseño” de las cuatro licenciaturas es peculiar porque está orientado a la investigación interdisciplinaria en el Diseño, sobre todo porque se centra en el análisis de los espacios u objetos que componen la realidad humana: el territorio, lo arquitectónico, los objetos y muebles, y lo gráfico y digital. En CyAD los docentes de las distintas disciplinas se reúnen en áreas de investigación que sostienen sus trayectorias académicas, seguramente la estructura de orden que los reúne en CyAD facilitó las formas en que se aplicó el Sistema Modular en la pospandemia.

cotidiana en las aulas. Este ensayo analiza y destaca la relevancia del modelo educativo, que es el Sistema Modular, centrado principalmente en la formación de los estudiantes de manera integral, con impulso en el desarrollo del pensamiento crítico, con habilidades para adaptarse a la incertidumbre y con el objetivo de transformar sus conciencias.

**Palabras clave:** Sistema Modular; desafíos educativos; interdisciplina; enseñanza-aprendizaje; pensamiento crítico.

### **Abstract**

The essay describes the experiences of several faculty members from the Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco campus, within the Division of Sciences and Arts for Design, engaging in a dialogue about educational challenges post-pandemic, with a special emphasis on resilience and forward-thinking approaches.

The university's educational framework is the Modular System, rooted in constructivism, interdisciplinarity, and the integration of theory and practice. The challenges addressed include the externalization of education, adaptation to uncertainty, and the use of digital tools. The essay will explore three main themes: the teaching-learning process, new situations and challenges, and some solutions to everyday problems in the classroom. The significance of the educational model, the Modular System, is highlighted, focusing primarily on the comprehensive education of students, fostering critical thinking, developing skills to adapt to uncertainty, and aiming to transform their consciousness.

**Keywords:** Modular System; educational challenges; interdisciplinarity; teaching-learning; critical thinking.

---

## **Introducción**

La “consciencia sobre la realidad”, en el contexto de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, más que una noción de dimensiones políticas, sociales y económicas es una manera de mirar al mundo, de incluir aquello que para otros tiene un carácter secundario, casi invisibilizado, pero que tenemos frente a los ojos como una realidad nacional. No es casual que una de las frases fundacionales de la UAM haya sido “La realidad está a la vuelta de la esquina” del doctor Fernando Martín Juez, que acompañaba a una imagen de la incipiente construcción de edificios para la Unidad Xochimilco y en donde se retrató a un conjunto de viviendas construidas con detritos.

La universidad tiene desde su origen un comprometido pensamiento intelectual. Por mencionar a algunos académicos que representan a este espíritu recuérdese a Enrique Dussel, con su Filosofía de la Liberación y con un pensamiento que heredó a las generaciones que tuvieron la fortuna de conocerle, y a las que a pesar de lo reciente de su muerte lo siguen leyendo. Otro pilar fundamental de la UAM-Xochimilco es Luis Villoro, defensor de la igualdad y la emancipación a través del pensamiento crítico. Los dos influyentes académicos de la Universidad.

El ensayo se desarrolla sobre las bases que los dos pensadores, y otros, heredaron como antecedentes a la Universidad Autónoma Metropolitana, y además al sistema o modelo educativo imperante en Xochimilco: el Sistema Modular (SM). Se trata de un modelo educativo que surge en la década de 1970 y se propone como una respuesta al fracaso sistemático del sistema tradicional de enseñanza. Este modelo se presenta como una corriente de pensamiento avanzada e innovadora que no se centra en la aplicación de métodos específicos, sino en un proceso de investigación formativa. Esta estrategia educativa exige al docente la elección adecuada de contenidos, su organización y secuenciación, así como el diseño de actividades orientadas al aprendizaje para resolver problemas reales.

Se destacan las distinciones, cualidades y rasgos que lo caracterizan y diferencian de otros modelos educativos. Sobre todo, desde la perspectiva de la Teoría de los Sistemas<sup>2</sup>, que sostiene que los sistemas en su comportamiento y cuando son abiertos se renuevan y adaptan a la transformación acelerada de la realidad cambiante; o en sentido contrario cuando son cerrados tienden a la entropía (Von Bertalanffy, 1976).

De ahí que el SM se mantenga actual, como ocurre a un sistema abierto, vigente, en el que los procesos de Enseñanza- Aprendizaje (EA)<sup>3</sup> se renuevan constantemente. Enfrentar momentos como la pandemia renovó y transformó la estructura universitaria, en términos de operación y dinámicas de EA.

Las estrategias didácticas emergentes transformaron y renovaron las prácticas de docencia a través de la flexibilidad y las plataformas digitales. Otro aspecto observado y analizado son las formas de apropiación espaciales para el aprendizaje, cuando el espacio cambia de presencial a lo virtual cambian las formas de relación social de la comunidad académica. La adaptación y apropiación al espacio físico ha generado situaciones que se presentan como aspectos de adaptación a nuevas formas de convivencia, tanto en términos sociales como de comportamiento. En síntesis, la pandemia es y seguirá siendo un catalizador para la reflexión profunda sobre las relaciones sociales y las estrategias docentes y de investigación. El objetivo de este ensayo es destacar que el SM es un modelo flexible y vigente, cuyo propósito principal es impulsar la transformación de la sociedad mexicana, a través del pensamiento crítico, el compromiso con el medio ambiente y el bienestar social. El ensayo se desarrolla desde el origen del modelo educativo hasta la emergencia de la pandemia, y concluye con algunos aspectos que se adquirieron y experimentaron durante y después de esta etapa emergente.

## **Sistema Modular: origen, evolución y relevancia de la enseñanza-aprendizaje**

Desde la teoría cultural de Vigotsky (1995) el SM se analiza a partir de un enfoque socio cultural y se retoman los conceptos básicos del aprendizaje como son: la *Zona de desarrollo próximo* (ZDP) en términos psicológicos, y la *zona de construcción del conocimiento* (ZDC) (Vigotsky, 1995, p. 26) como traducción del concepto de aprendizaje.

---

<sup>2</sup> En la Teoría de los Sistemas, un sistema abierto es aquel que interactúa con su entorno, al intercambiar energía, materia o información con él. Por otro lado, un sistema cerrado es más autónomo y no intercambia fácilmente con su entorno. Por ejemplo un terrario como sistema cerrado, tiene su propio ecosistema interno, con plantas, animales y nutrientes, pero no intercambia directamente con el mundo exterior. En cambio, un jardín sería más como un sistema abierto, ya que está influenciado por factores externos como el clima, la lluvia y la presencia de insectos. Así la UAM cuya realidad “está a la vuelta de la esquina” es un sistema abierto que se renueva, de acuerdo con las transformaciones sociales.

<sup>3</sup> En este modelo se delimitan dos etapas de aprendizaje para asegurar que el proceso sea completo y maximice las potencialidades del estudiante. La primera etapa es empírico-deductiva, seguida de una etapa de razonamiento teórico-deductivo.

Es en el ámbito social, a través del vínculo con la realidad que se produce el aprendizaje de un estudiante y esto significa que, poniendo en evidencia la relación teoría-práctica, se pueden lograr estados de conocimiento significativo. Por tanto, cada uno de estos estados se convierten en plataformas para alcanzar el siguiente nivel.

Como señala Vigotsky en sus conceptos iniciales (1995), el sujeto<sup>4</sup> (Foucault, 2005), al confrontarse con la realidad, en un entorno social, recibe múltiples estímulos y contenido de información. El sujeto opera sobre los objetos de conocimiento a partir de experiencias y expectativas, esto genera conocimientos, por lo que cuando se conduce por medio de la guía de un docente, con base en una necesidad real de la comunidad, se genera un aprendizaje que transformará la realidad del alumno. El aprendizaje es desarrollo, esta es la diferencia entre lo que el estudiante puede hacer con ayuda de los docentes y lo que puede producir solo. Por esto cada avance o logro es entendido como el concepto de *herramientas teóricas*, para alcanzar el desarrollo del estudiante.

Pero en términos de un desarrollo del aprendizaje es necesario que se den las facilidades para que este suceda en una forma más precisa y enfocada, es en la escuela donde se facilita la producción de ideas enfocadas, que además son prácticas, ya que el estudiante comprende que el conocimiento tiene una utilidad en su vida.

Un ejercicio profesional acorde con los nuevos retos, así como los factores constantes de cambio, es lo que se ejercita en la UAM Xochimilco, que como institución establece prácticas fundamentadas, eficientes, acordes con los problemas reales, con sujetos que aportan soluciones de relevancia social, además de forma creativa e innovadora; este es el verdadero sentido del aprendizaje, pasar de un conocimiento aprendido al conocimiento que transforme la realidad.

En el SM cada proceso de enseñanza-aprendizaje se integra como una pieza de rompecabezas al siguiente nivel, en cada módulo, en la búsqueda de soluciones que requieren cada vez un mayor nivel de complejidad, en las problemáticas a resolver. Es decir: como un ciclo que retroalimenta el proceso siguiente, como un eslabón, como un módulo que pertenece a un todo.

Se estima que la planificación de los programas de los módulos<sup>5</sup> puede y debería ser pensada en términos de las zonas de construcción del conocimiento, en los que se actualizan las formas de trabajo y proyección de los aprendizajes, se producen las transferencias (Ausubel, 2006, p. 151) que lleven al reconocimiento de problemáticas y sus posibilidades de solución. Desde una perspectiva de proceso es *aprender a aprender*, y se le denomina *metacognición*<sup>6</sup> (Mateos, 2001, p. 32).

Entendido de esta forma, los procesos de aprendizaje tienen por objeto: identificar y elegir las oportunidades para la construcción del conocimiento, que serán necesarios en la formación de un profesional de cualquier campo, pero en particular del Diseño. En este

---

<sup>4</sup> El sujeto descrito por Foucault: se encuentra en constante subjetivación, este sujeto aprende constantemente de dichas experiencias y se reinventa día con día.

<sup>5</sup> Módulos: son unidades de enseñanza-aprendizaje organizadas que articulan los conocimientos teórico-conceptuales, procedimentales y actitudinales alrededor de un objeto de transformación, además se conjugan diversas ciencias y técnicas para dar respuestas científicas.

<sup>6</sup> La Metacognición: es el proceso en el que un estudiante se ve inmerso al tratar de solucionar un problema, una vez que obtiene un resultado destacable, se detiene a pensar y se da cuenta de cómo realizó el planteamiento, es aprender y fortalecer la toma de decisiones, por medio de la transferencia. El hacer consciente a los alumnos de Aprender ¿cómo aprendió?, es la pieza clave que los docentes deben alentar y desarrollar en sus estudiantes.

sentido un “módulo” es un espacio en donde se darán las condiciones para producir el proceso de “enseñanza- aprendizaje”.

Para que se produzcan los encuentros del conocimiento se seleccionan los escenarios y se diseñan los planes de trabajo, en el marco de los planes y programas de las licenciaturas, que tienen Objetivos Generales de cada Unidad de Enseñanza Aprendizaje (UEA), Objeto de Transformación (OT)<sup>7</sup>, del o los Problemas(s)<sup>8</sup> Ejes (PE) y los Objetivos Particulares (OP). [OBI]

Desde esta perspectiva si no se conoce el contexto del OT será complicado detectar problemáticas y proyectar posibles soluciones. De ahí la importancia de su selección, para que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias, y así puedan identificar las problemáticas a resolver. En otras palabras, que adquieran el lenguaje preciso para expresar situaciones que ven, sienten y perciben. Es una prerrogativa del grupo de docentes que conducen un módulo elegir o crear los escenarios posibles para que se produzcan los encuentros con el problema, en una dinámica de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo del conocimiento.

En este sentido la Universidad juega un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje al ser el artífice de entornos propicios para el desarrollo del conocimiento. Su papel va más allá de organizar contenidos; implica, además, la cuidadosa selección de temas que fomenten un aprendizaje estructurado. Aunque el individuo adquiere conocimientos de manera empírica, la universidad se encarga de guiar los procesos al establecer objetivos y proporcionar al docente la libertad para aplicarlos. La resolución de problemas conocidos y su posterior contextualización en entornos distintos generan nuevos enfoques analíticos.

Es así como el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla, al abordar, analizar y trascender la mera comprensión del problema para la expansión de los horizontes del pensamiento. Un rasgo relevante del SM es la interdisciplina, que consiste en la interacción de los estudiantes con agentes de la vida profesional (diseñadores con experiencia en las temáticas pertinentes con la investigación) y la exploración de posibles soluciones que pueden dar lugar a un aprendizaje que trasciende las aulas, al crear condiciones propicias para la transferencia de conocimientos a los contextos profesionales futuros. En este proceso, la creatividad no es solo un resultado, sino una habilidad que se cultiva y perfecciona a través de la práctica y la exploración constante.

Desde esa perspectiva el aprendizaje significativo es distinto del aprendizaje de la enseñanza tradicional, en donde los contenidos se producen, de acuerdo con lo que Freire denominó educación bancaria (Freire, 1979), como acumulación. Aunque en el enfoque de la enseñanza tradicional los contenidos pueden ser interesantes, en términos de desarrollo del individuo pueden carecer de significado, porque en su entorno social la aplicación y acción es irrelevante para cambiar la realidad.

El aprendizaje significativo, como enfoque constructivista, requiere de cualidades en el docente que determinan la formación del estudiante, por ejemplo: inclusión,

---

<sup>7</sup> El OT de manera general se define como un “Enunciado sintético de la situación de la realidad que por sus características de vigencia, relevancia y pertinencia, ha sido incorporada al proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de un perfil profesional previamente establecido (Arenas, Serrano y Velasco, 1981: 17, citado en Ysunza, *et al.*, 2019)”.

<sup>8</sup> Problema eje: asociado al concepto de OT el PE se define como una manifestación particular, situada en el tiempo y en el espacio, representativa del objeto de transformación, que por sus características permite articular los aspectos teórico-prácticos de un determinado nivel de la formación profesional” (Velasco, Rodríguez y Guevara, 1982: 21, citado en Ysunza, *et al.*, 2019, 32). La relación entre ot y pe es similar a la que existe entre conocimiento genérico y específico, entre teoría y caso, entre concepto y la realidad que representa” (Fernández et al., 2011: 17, citado en Ysunza, *et al.*, 2019).

flexibilidad y diligencia; para facilitar los procesos de aprendizaje, y la generación de soluciones adecuadas a las problemáticas identificadas en el desarrollo de las investigaciones originadas en las aulas.

Es particularmente relevante que en la Universidad Autónoma Metropolitana los académicos sean docentes e investigadores. Pertenecen a áreas académicas, inter divisionales y multidisciplinarias, y las líneas de investigación desarrolladas desde estas áreas enriquecen y nutren a la docencia. Uno de los rasgos que definen a la UAM-Xochimilco es el enfoque y la preocupación por problemas de relevancia social.

El SM ha experimentado cambios sustanciales con el tiempo y el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, en la actualidad, se presenta como un sistema “abierto”, que en la Teoría general de los sistemas<sup>9</sup> de Bertalanffy, es la cualidad de una organización, de un conjunto en cuyo proceso hay un cambio e interacción constante e infinito.

Sin embargo, hay que puntualizar que “Lo abierto” como concepto del campo de la filosofía alude al “sistema de apertura” que posibilita la incorporación de diversos elementos, para mantenerse abierto a las nuevas influencias o posibilidades con una visión prospectiva, y las integra como ocurre en el sistema abierto (Agamben, 2002, p. 107).

No obstante, habrá que observar que el SM es un modelo educativo que tiene valores y cualidades vigentes, sobre todo porque al vincular las actividades cognoscitivas con los problemas de la realidad se propicia una transformación y actualización, y esto es consustancial a los cambios acelerados de la realidad mundial. La importancia que tiene la mirada sistémica frente al modelo educativo: SM, permite percibir desde lo general hasta las experiencias diversificadas y particulares de enseñanza.

De acuerdo con el documento “Hacia la revitalización del Sistema Modular, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco” (2019), los rasgos y conceptos del SM son fundamentales en la formación de los estudiantes porque los transforman en individuos capaces de incidir y transformar la realidad. En síntesis, un estudiante formado en el SM es un individuo que desarrolló al menos tres de los rasgos relevantes:

**Conciencia crítica**, que es una consecuencia de la confrontación que la universidad provoca entre los conocimientos y su aplicación a situaciones que concretamente representan a los Objetos de Transformación.

Capacidad de **acción creativa** que se vincula con la transformación y se fundamenta en la exploración y encuentro de posibles soluciones.

Capacidad para mirar los problemas mundiales desde una perspectiva amplia, desde la **visión de conjunto** para abordarlos de manera interdisciplinaria.

El SM como sistema abierto alienta la participación y la vinculación del proceso de Enseñanza y Aprendizaje con los problemas socialmente relevantes desde enfoques innovadores para explorar y evaluar la validez de los supuestos o hipótesis y por tanto postular nuevas incógnitas que serán la base de la investigación. La *apertura* del sistema como concepto es potencia ilimitada, especialmente en la narrativa del camino de la investigación para abordar problemas sociales. Esta narrativa representa la fuerza motriz que impulsa la exploración audaz e innovadora, y conduce a la investigación más allá de las fronteras establecidas, hacia nuevos territorios de conocimiento y comprensión.

---

<sup>9</sup> La perspectiva de la Teoría general de los sistemas de Ludwig von Bertalanffy es pertinente para entender en estos momentos al Sistema Modular porque es una opción de principios que unifican a las ciencias naturales y las sociales. Esto nos permite mirar lo humano como parte de un todo, de un sistema integrado y recíproco. Von Bertalanffy (1976). Teoría general de los sistemas. *Editorial Fondo de Cultura Económica*.



## Desarrolló del proceso de enseñanza después de la pandemia

El reto que representó la pandemia ha sido de particular importancia, porque impuso en el ámbito académico, sobre todo a nivel de proceso de enseñanza-aprendizaje, la premura de retomar las actividades. Se presentan obstáculos de un momento a otro, en donde los docentes y estudiantes tuvieron que buscar alternativas (muchas veces creativas y experimentales) para aproximarse a los objetos de estudio de la realidad por medio de iniciativas, que, por su naturaleza virtual, eliminaban la experiencia del espacio, y el contacto con las comunidades y el territorio. Por otro lado, los docentes y estudiantes se enfrentaron al rezago tecnológico, que se había arrastrado por años. Es de suma importancia reconocer que algunos docentes no estaban preparados para utilizar la tecnología impulsada en la contingencia, y el tiempo de aprendizaje y puesta en marcha de las estrategias de docencia remota, fundamentalmente estuvieron marcadas por la brecha generacional.

Estas formas de enfrentar los retos tienen distintas lecturas, la primera y más importante es que, como se mencionó en un inicio, un sistema abierto tiene capacidad de adaptarse a los cambios, y en términos de innovación educativa, aparece la adaptación a la situación contingente con la construcción y el manejo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)<sup>10</sup>. Con este escenario (EVA) como medio de comunicación, como espacio de aprendizaje, se pone en valor la capacidad de adaptación de los individuos que aprenden a través de un proceso autodirigido, al utilizar una serie de recursos que sostienen el aprendizaje activo, cooperativo, progresivo e independiente, facilitando la construcción de conocimientos y la adquisición de competencias personales y profesionales.

Según Boneu (2007), es importante tener en cuenta ciertas características al diseñar entornos virtuales de aprendizaje y sus plataformas de *e-learning*, entre las cuales destacan la **interactividad, flexibilidad, escalabilidad y estandarización**. Para la comprensión de las características mencionadas a continuación se profundiza en ellas:

La **interactividad** tiene que ver con conseguir que la persona que está usando la plataforma sea consciente de que es el protagonista de su formación. La **flexibilidad** se relaciona con el conjunto de funcionalidades que permiten que el sistema *e-learning* se adapte fácilmente a la institución donde se desea implementar. Como se observa, estas capacidades, puntualmente la de *adaptación*, cobran relevancia ya que ocurre con similitud en la institución, en los planes y programas de estudio, así como en estilos pedagógicos.

La **escalabilidad** se refiere a la capacidad de la plataforma para funcionar correctamente, independientemente del número de usuarios. Por otro lado, la **estandarización** es necesaria para garantizar la durabilidad de los cursos, evitando la obsolescencia y permitiendo un seguimiento efectivo del comportamiento de los estudiantes durante el curso.

En un periodo breve, se experimentó una transición desde un espacio físico específico, donde la interacción directa facilitaba debates en tiempo real y una retroalimentación inmediata, elementos esenciales en el esquema modular, hacia un ámbito de contacto remoto que permitía a los estudiantes acceder a contenidos y sesiones desde cualquier ubicación. Este cambio estuvo principalmente respaldado en el uso de internet y tecnologías de la información, y se convirtieron en componentes centrales de lo que se

---

<sup>10</sup> De acuerdo con Hiraldo 2013, un EVA, es el conjunto de medios de interacción sincrónica y asincrónica, donde se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje.

conoce como "enseñanza remota". Es crucial reconocer que la integración de herramientas tecnológicas ha respaldado de manera significativa el progreso emergente, la modalidad mixta y sigue presente en el retorno a las actividades.

La enseñanza e investigación universitaria en la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD) fundamentada en el SM, desde su concepción integradora, plantea un contacto estrecho y directo con el Objeto de Estudio, así como con las comunidades y actores locales con las cuales se vinculan los trabajos de investigación que los docentes-investigadores desarrollan en las áreas departamentales, y que obedecen a las problemáticas sociales y a las distintas líneas que se desarrollan en las áreas. La División de CyAD, está integrada por cuatro departamentos que corresponden al proceso de diseño de cualquier objeto<sup>11</sup>: Teoría y Análisis, Métodos y Sistemas, Síntesis Creativa y Tecnología y Producción. Las áreas adscritas a los departamentos desarrollan conocimientos que se aplican en las cuatro licenciaturas, a través de la docencia en los módulos.

El Programa de Transición de Enseñanza en la Modalidad Mixta (PROTEMM) fue una de las medidas que la universidad propuso, para fortalecer la enseñanza presencial y la misión educativa de la institución, ante la flexibilidad que exigieron las restricciones sanitarias para afrontar la emergencia ocasionada por la pandemia. La Universidad planteó que el regreso a las actividades presenciales deberían tomar en consideración los cambios experimentados en distintos campos de la vida cotidiana, producto de las condiciones globales que, desde nuestra experiencia como docentes, se expresan en el desempeño de los estudiantes, por ejemplo: rezago en los conocimientos básicos que deben haber adquirido en sus experiencias previas a la universidad, inmadurez debido a la falta de sociabilidad ya que las dinámicas educativas se impartían a distancia y carencia en la consciencia sobre las emociones propias, entre otras.

El Entorno Virtual de Aprendizaje ENVIA<sup>12</sup>, desarrollado por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, surge como una iniciativa promovida por las áreas de gestión académica. Este entorno web consiste en un conjunto de herramientas virtuales diseñadas para fomentar la interacción educativa en un entorno interdisciplinario y colaborativo. Su propósito fundamental es respaldar al SM y a las sesiones presenciales; además de impulsar el desarrollo de las capacidades de la comunidad académica para el uso de la tecnología y las herramientas virtuales. ENVIA se ha adoptado como herramienta junto con otras proporcionadas por Google, como Classroom y Meet, entre otros.

El retorno paulatino ha implicado un proceso sostenido en el apoyo y voluntad de los docentes de las distintas licenciaturas de la División de CyAD. Es un esfuerzo que ejemplifica de manera clara que el SM tiene vigencia y sentido, porque promueve la construcción colectiva del conocimiento, al integrar un Objeto de Transformación, que es la realidad nacional y el pensamiento de los estudiantes como ciudadanos y habitantes de este país. En otras palabras, el SM como modelo educativo propone una nueva forma de organizar el conocimiento y, con ello, define a la enseñanza a partir de su vinculación con la realidad. Esta perspectiva permite que docentes y estudiantes conozcan, discutan y experimenten los diversos elementos que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento.

El trabajo en equipo es parte fundamental del SM, puesto que las habilidades, conocimiento y herramientas de cada estudiante se integran de manera activa al trabajo

---

<sup>11</sup> En el área de diseño, los objetos tienen diferentes escalas, la ciudad es un objeto de escala mayor, la arquitectura es un objeto de escala monumental o doméstica, los objetos de uso cotidiano son objetos muebles, y los carteles o diseños gráficos son objetos virtuales o de dos dimensiones.

<sup>12</sup> ENVIA véase en <http://envia3.xoc.uam.mx/site/>

colectivo de investigación. Para lograr esto fue necesario reconocer las cualidades de los espacios de trabajo fuera de lo virtual, encontrar información en la realidad, fuera de los sistemas computacionales y retomar el debate y construcción del conocimiento de manera colectiva.

*Figura 8.1.- Estudiantes de la licenciatura en Planeación Territorial*



Fuente. Archivo propio

*Figura 8.2.- Estudiantes de la licenciatura en Arquitectura*



Fuente. Archivo propio

El desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje posteriores a la pandemia se apoyaron en los avances de la tecnología con la que se cuenta hoy en día, por ejemplo el acceso a dispositivos de mayor velocidad, más potentes y con mayor conectividad, además de la popularización de las tecnologías de información geográfica (TIG), de los programas de dibujo asistido por computadora, de realidad virtual entre otros, al hacer uso de una amplia variedad de recursos educativos digitales, sin duda, la estructuración y planificación del aprendizaje ha mejorado.

La capacidad de adaptación y la resiliencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido cruciales después de la pandemia, ya que la comunidad educativa se

enfrentó a desafíos sin precedentes; ha cuestionado y probado la vigencia de los modelos educativos y cómo estos posibilitan el enfrentamiento a las dificultades e incertidumbres del momento, que dejará profundos recuerdos.

Finalmente, a cincuenta años de la fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana, se considera indispensable reconocer que el enfoque del SM, centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, sigue vigente. Desde las bases de este enfoque (el constructivismo de Jean Piaget) los objetivos más relevantes en él son el desarrollo de las habilidades para aprender a pensar de manera crítica, a identificar y resolver problemas relevantes de la realidad social. Además, se destaca la importancia del trabajo colectivo y colaborativo entre la comunidad académica, la interacción mediante el uso de nuevas tecnologías, así como la incorporación de aportes metodológicos y la utilización de plataformas digitales. Estas estrategias son fundamentales para abordar la situación mencionada de manera creativa y efectiva, ahora desde los nuevos escenarios que impone la realidad.

### **Nuevas situaciones, retos y oportunidades, de orden social, pedagógico y cognitivo**

Las situaciones inesperadas, en el caso de una pandemia de la magnitud de esta, desafían las formas tradicionales de comunicación, de habitar el espacio físico y el virtual, especialmente en la docencia. Aunque inicialmente se percibieron estos cambios como un obstáculo, es fascinante observar que la perspectiva, la voluntad y la empatía de los docentes pudo transformar los retos más significativos en oportunidades inesperadas. Se aprendió que en lugar de mostrar resistencia al cambio es mejor abrazarlo, porque la situación emergente fue una invitación del destino para la innovación y el crecimiento.

En medio de la incertidumbre, surgió una nueva ruta de posibilidades que impulsa la reinención de las prácticas educativas.

Asimismo, en términos de innovación, es posible identificar algunas situaciones. Por una parte, el *e-learning* (educación en línea), que se presenta en una temporalidad y es una oportunidad para llevar a cabo estrategias educativas que aparentemente son disruptivas, y que durante años se habían desarrollado y puesto en práctica de manera paulatina pero no contundente. Por otro lado, aunque el acelerado cambio tecnológico y la preocupación por establecer vínculos indisolubles entre una determinada tecnología y una estrategia pedagógica es en muchos casos el objetivo, los proyectos educativos, que en algunas ocasiones no han tenido el éxito esperado por diferentes causas.

Uno de los problemas detectados en el desarrollo del *e-learning* fue la falta de familiaridad tecnológica por parte de los docentes y alumnos; además de la falta de capacitación y actualización en el sistema educativo, ya que en ocasiones a pesar de que la institución contaba con suficiente infraestructura tecnológica y plataformas educativas robustas, como lo sería por ejemplo un LMS (que por sus siglas en inglés significa *Learning Management System*, Sistema de Gestión de Aprendizaje); la falta de conocimiento y experiencia obstaculizó el uso óptimo de las tecnologías. En otras palabras, las tecnologías rebasaron al modelo educativo, en donde se imparten conocimientos en el aula (física o virtual) y se designan tareas y actividades para trabajar en casa sin considerar el resto de las herramientas que las mismas plataformas proveen, por ejemplo: chat, blogs, videos, interactivos, lecturas, actividades, tutores virtuales, etcétera.

Lo anterior ha sido consecuencia del avance tecnológico acelerado, particularmente hablando de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que representan un cambio de paradigma al establecer una “nueva realidad”: la virtual. Un ciberespacio donde se interactúa y se realizan múltiples actividades, cada vez con mayor frecuencia, como las financieras, comerciales, recreativas y también las educativas. En otras palabras, Ovalle y Jiménez (2006), comentan que la forma de percibir, apreciar y aprender la realidad ha cambiado de manera sustancial, porque la distancia, la cultura y el tiempo se han rebasado con estos avances.

El paradigma auspiciado por la tecnología muestra distintas formas de presentar y acceder a la información y a la comunicación, ya que además de sostener los métodos tradicionales de enseñanza, también propone nuevas formas de interactuar entre generadores y usuarios del conocimiento (Vicari, *et al.*, 2005 en Ovalle y Jiménez, 2006). Es en esta brecha en donde se debe incidir para generar un cambio significativo en aras de la educación.

Por mencionar una posibilidad, el *e-learning*, está dirigido a la educación superior, una educación a distancia, con alcances más amplios en términos espaciales, que es facilitada a través de internet. Para algunos, además de ser una situación sin precedentes e inaudita, representó una “nueva era” de educación a distancia. Aunque lo que en realidad significa este nuevo paradigma es la velocidad y el poder de una comunicación con capacidad para enviar y recibir información que al ser ubicua aumenta la posibilidad educativa (Garrison y Anderson, 2005).

Uno de sus efectos positivos, ha sido la reducción de la inequidad social, ocasionada por la brecha tecnológica, que ha disminuido en los últimos años al ser las TIC cada vez más asequibles, y por lo tanto es posible que el abandono prematuro se haya visto reducido, sin embargo, aún existe el rezago educativo. Desde que el internet se hizo de dominio público a nivel global, no se había utilizado a la tecnología como un medio imprescindible para la educación y formación hasta que los tiempos de la pandemia obligaron a utilizar ‘todas’ las tecnologías al alcance para intentar paliar la situación y evitar que se paralizaran los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, aun cuando la infraestructura tecnológica a nivel mundial, plataformas de videoconferencias, servidores, capacidad de procesadores, etcétera, estaba lista para ayudar a enfrentar la emergencia (situación que tan solo diez años atrás no hubiera sido posible), hubo una serie de factores humanos ajenos a ella que impidieron el éxito. Desde nuestra experiencia fueron: la falta de conocimiento, el uso inadecuado, la falta de capacitación, y una serie de factores ajenos a la propia tecnología.

Se ha hablado del internet como eje principal dentro de las TIC, en donde existen, dentro del ciberespacio, una serie de recursos digitales para la educación. Tal es el caso de los cursos en línea, los interactivos, las plataformas educativas, los videotutoriales, etcétera. Sin embargo, se presenta otro problema y es que en ocasiones solo se ha trasladado el contenido de los materiales educativos físicos a los sistemas digitales-virtuales sin considerar su adecuación pedagógico-tecnológica.

El *e-learning* no consiste simplemente en trasladar contenidos de las aulas físicas a un espacio virtual accesible desde dispositivos móviles, sino en transformar las formas de enseñanza, evitando la replicación digital del modelo educativo tradicional.

Garrison y Anderson (2006) afirman que el *e-learning* no es solo un accesorio moderno de comunicación, sino que es el centro de la interacción educativa, lo que requiere una transformación significativa en estudiantes, docentes y sistema educativo.

No obstante, aun cuando las estrategias pedagógicas auspiciadas por la tecnología prometen procesos de aprendizaje exitosos y con mayor alcance en cantidad y calidad, la realidad en la práctica revela algunos puntos nodales y áreas de oportunidad que deberán revisarse a partir de la emergencia provocada por la pandemia. No basta con incluir sistemas multimedia y virtuales como apoyo, si no se garantiza que estos darán lugar a una mejora cualitativa en la formación del estudiante. Tampoco basta con ofrecer contenido poco estructurado en un ciberespacio a pesar de que sea agradable, cómodo y se encuentre disponible de forma ubicua.

Ovalle y Jiménez (2006), citan a Tyler y Carbonell para exponer que lo más importante será adaptar la instrucción y los contenidos a las necesidades específicas de cada uno de los educandos.

Por otra parte, también se identifican virtudes en la tecnología educativa, como lo sería el trabajo sincrónico y asincrónico para desarrollar actividades y tareas por parte de los docentes y estudiantes a través de una plataforma. Aunque esta práctica nace en la década de los años 90 con la llegada de las computadoras, el internet y el correo electrónico, ahora se establecen como sistemas que complementan al modelo educativo y que pueden dar seguimiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, presenta otra problemática, que es la dificultad de suministrar al usuario una enseñanza individualizada y que se adapte a sus necesidades. El problema había crecido al encontrar en la red, una gran cantidad de sistemas virtuales educativos que carecen de esta premisa; la adaptabilidad (Ovalle y Jiménez, 2006). Por fortuna, lo anterior se ha podido resolver, en la actualidad, con la llegada de la Inteligencia Artificial (IA). Una tecnología que, a pesar de existir desde mediados del siglo XX, en los últimos años ha tenido auge y es utilizada para múltiples áreas del conocimiento, y la educación no es la excepción.

Uno de los potenciales que tiene la IA es que puede ayudar a los sistemas educativos al establecer una educación “personalizada” para cada estudiante de acuerdo con sus capacidades cognitivas (Andriessen y Sandberg, 1999) y además sirve para generar condiciones óptimas de acuerdo con el ritmo de su aprendizaje (por ejemplo, a través de Sistemas tutoriales inteligentes, Ambientes colaborativos de aprendizaje, Agentes pedagógicos de software, Sistemas expertos, entre otros). Las posibilidades que actualmente nos provee dicha tecnología, son numerosas además de fascinantes, siempre y cuando no se pierda de vista la ética en su uso, el estilo de aprendizaje pre-establecido (constructivista, cognitivo, etcétera) y los procesos en función de una educación de calidad.

La IA para la educación presenta un campo de interés atractivo al aportar sus técnicas y métodos a sistemas educativos virtuales, con la finalidad de que estos últimos sean más eficaces (Ovalle y Jiménez, 2006). Cabe señalar que el término de inteligencia utilizado en estos sistemas se determina por su permanente capacidad de adaptación a las características del aprendizaje y perfil de los usuarios (Wenger, 1987 en Ovalle y Jiménez, 2006).

Andrés Oppenheimer (2018) sostiene que esta tecnología podría desplazar a la práctica docente dentro del sistema educativo, al sustituir su actividad y prometer mayor eficiencia y eficacia, además de una educación personalizada para cada estudiante, sin embargo, es un reto para el gremio docente la actualización y conocimiento de la AI. En palabras de Oppenheimer “a medida que desaparezca el antiguo papel de transmisores de conocimiento que están llevando a cabo cada vez de mejor manera las máquinas, los docentes humanos tendrán que reinventarse y convertirse en motivadores, consejeros

académicos, guías espirituales y terapeutas personales” (Oppenheimer, 2018, p. 216). Los docentes tendrán que enseñar lo que se conoce como habilidades blandas, como la curiosidad intelectual, la iniciativa personal, la flexibilidad mental, el trabajo en equipo y la conducta ética.

No obstante, las máquinas aun cuando en la actualidad se presentan “inteligentes” mediante sus algoritmos, redes neuronales artificiales y aprendizaje máquina (*Machine Learning*), no serán capaces, al menos en un principio, de igualar la formación de personas con principios morales y éticos. Al inicio de esta era digital para la educación, los profesores tendrán una asistencia eficaz y eficiente que permita otorgar más tiempo para concentrarse en la dimensión ética de la educación (Oppenheimer, 2018).

Otras tecnologías que pueden ayudar a la educación son la realidad virtual y la realidad aumentada al ser artefactos capaces de transportarnos virtualmente a cualquier lugar, esto podría transformar el aprendizaje de los estudiantes al otorgar una experiencia visual y personal en lugar de una simbólica y abstracta, como ocurriría con medios tradicionales tales como el pizarrón, el proyector, etcétera. Un ejemplo de esto puede ser una excursión virtual con un grupo de estudiantes a algún lugar histórico y de otra época como por ejemplo el Egipto de los faraones. Sin embargo, existe una preocupación que radica en que esto puede generar trastornos en los individuos y confundirlos entre la experiencia de la realidad física con la realidad virtual.

Por otro lado, hay que prestar atención en la deshumanización que han provocado los artefactos tecnológicos y que al mismo tiempo son precedentes para revisar los alcances y los peligros de dichas tecnologías, ya que en el afán de mejorar la educación se pueden crear problemas en los individuos, como falta de habilidades sociales y adicción a dichas tecnologías (Oppenheimer, 2018). Tal y como sucede en la actualidad, con el teléfono inteligente y su uso desmesurado.

Una tendencia y propuesta con buen argumento que menciona el mismo Oppenheimer (2018 p. 221), es la de las “Clases al revés”, también conocido como “Aula invertida”. El concepto se refiere a que en lugar de estudiar en la escuela y hacer la tarea en casa, como se hacía en el sistema tradicional Prusiano<sup>13</sup>, ahora los jóvenes estudiarán en su casa con la tecnología pertinente, por ejemplo: visores de realidad aumentada y virtual, asistentes de software y después harán sus tareas en la escuela con la ayuda del docente, a través del trabajo colaborativo, con sus compañeros. Cada estudiante aprende a su propio ritmo y con distintos métodos, por lo que el uso de dispositivos tecnológicos, complementado con la asesoría del profesor en el aula, favorece el aprendizaje.

Como se mencionó, el *e-learning*, se hace presente desde hace varios años. Es común que las escuelas comiencen a ofrecer estudios de educación superior y posgrado en línea a través de cursos masivos como Coursera (MOOC, por sus siglas en inglés *Massive Online Open Courses*), sin embargo aunque algunos centros educativos ofrecen un mayor porcentaje de estudio presencial y en menor medida en línea (algunos al revés), Oppenheimer (2018) menciona que los estudios de Rafael Reif, presidente del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) pronostica que en general será una mezcla de 50% y 50% para cada una de las modalidades. Además de proveer una educación continua para el mercado cambiante que constantemente necesitará la actualización de una formación inicial.

---

<sup>13</sup> El sistema prusiano data del siglo XVIII y funcionó durante la Revolución Industrial (por la fuerza laboral disciplinada requerida) al ser un modelo donde el individuo se formaba desde temprana edad como un ser obediente al ir todos los días y a la misma hora a la escuela respetando una autoridad (Oppenheimer 2018, p. 222).

Algunos docentes de la UAM-Xochimilco ya aplican un enfoque “híbrido” en sus programas de estudio, integrando en la medida de lo posible, herramientas tecnológicas accesibles tanto para ellos como para los estudiantes. El objetivo es aprovechar la tecnología sin perder de vista lo importante que es el aprendizaje significativo.

Lo anterior ha provocado innumerables foros y debates respecto a la pertinencia de utilizar tecnologías de esta naturaleza (como sería la IA), que prácticamente están cambiando las formas de hacer las cosas y sobre todo de percibir el mundo, y la educación no es la excepción. Se hace manifiesto el temor de que el docente sea reemplazado por una máquina, sin embargo, es posible que algunas profesiones no serán del todo sustituidas, habrá que adaptarse a los cambios. La tecnología avanza y no se detendrá, lo que obliga a adecuar las formas y los procesos cambiantes para incidir y adaptar las estrategias pedagógicas junto con las tecnologías emergentes, ya que de lo contrario llegará inevitablemente la obsolescencia en un sistema educativo que demanda de atención urgente.

## Conclusiones

Es la complejidad inherente a los procesos de aprendizaje lo que dificulta que una tecnología o método en particular pueda llevarse a cabo con éxito. Esto debido a los múltiples factores que encontramos en un proceso cognitivo entre un grupo de individuos. La pandemia ha puesto al descubierto dos situaciones; por un lado, tenemos la emergencia sanitaria, que, en el ámbito educativo, obligó a sacudir todas las posibilidades que se tuvieron en el momento (Internet, cursos, videotutoriales, plataformas *e-learning*, etc.) y que con mayor o menor éxito se manifestaron en casi todos los escenarios del mundo; por otro lado, permitió corroborar la capacidad de adaptación de la humanidad en general.

No obstante, visibilizar las dificultades ante un panorama educativo, no solucionan el problema, pero sí permite vislumbrar rutas para entender la complejidad de un sistema educativo que requiere una innovación, un nuevo planteamiento, enfocando en el sujeto como objeto de transformación, y no solo al conocimiento *per se*.

El constructivismo, fundamento del SM, se ha basado en la comunión estrecha de la teoría y la práctica para lograr un estado de conocimiento significativo. Es un sistema educativo de enseñanza-aprendizaje que forma a cada sujeto para enfrentarse a la realidad con la guía del docente. Además, lo dota de la capacidad de reflexionar, concientizar e innovar ante los problemas de diseño en una dimensión social (local y mundial).

En el marco del contexto postpandemia, se destaca la ineludible y ya cotidiana necesidad de las tecnologías de la información para la educación, mencionadas durante el ensayo, como herramientas y recursos que en un eficiente uso pueden potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje; sin embargo en particular la IA posibilita una nueva dimensión que no solo se queda en lo cognoscitivo de un proceso, sino que permitiría un auténtico cambio al tener la capacidad de aprender, adaptarse y otorgar respuestas cada vez más acertadas. Lo anterior no significa reinventar el concepto Educación, sino aprovechar la asistencia de un ente inteligente y autómatas que personaliza el proceso enseñanza-aprendizaje según las capacidades y el ritmo de cada estudiante. De este modo se pueden potenciar las habilidades innatas de cada individuo y facilitar la adquisición de conocimientos que resulten más difíciles para él.

Paralelamente, la utilización de dicha tecnología (IA) nos ubica en una situación compleja, polémica y de amplia discusión: la ética. No bastará con prohibir en un



reglamento que no debe utilizarse, ya que esta tecnología al ser un ente con capacidad de adaptación podría fácilmente burlar dichas reglas si así lo desea un estudiante. En este sentido se deberá poner atención en fortalecer en la sociedad los aspectos deontológicos y los valores humanos, para que la tecnología se utilice de manera correcta y no como una sustitución de las actividades humanas.

Solo hay que recordar que hoy día ya existen múltiples IA para generar actividades que antes solo los humanos hacían, lo que nos lleva a un nuevo escenario que no tiene precedentes. Una nueva realidad en donde debemos adaptarnos no solo en la esfera de educación, sino también en el resto de las actividades (política, social, cultural y económica). La velocidad del cambio es vertiginosa, nos coloca ante una realidad compleja, que impone nuevos retos como individuos, como docentes y como sociedad, donde habrá que adaptarse a la coexistencia con la tecnología.

Para concluir cabe resaltar que algunos de los valores humanos que son o deberían ser fundamentales en cualquier individuo: respeto, honestidad, responsabilidad, empatía, tolerancia, solidaridad, entre otros, se han visto disminuidos o coartados en los últimos años, lo que ha debilitado paulatinamente las estructuras de convivencia. Por lo que se puede aprovechar el avance tecnológico en aras de la Educación (automatizada en los campos del conocimiento) como una oportunidad viable para concentrar los esfuerzos del docente humano en fomentar, reforzar y revitalizar la ética y los principios de cada individuo de la sociedad, además de ayudar paralelamente en la comprensión de los contenidos de las diversas áreas del conocimiento.

Hemos sido testigos de cambios radicales, sobre todo en la forma en la que se aborda la docencia, en el marco del SM. El espacio virtual de enseñanza ha traspasado las fronteras materiales, mientras el espíritu de la UAM se sostuvo desde el lema de “Casa abierta al tiempo”, en los tiempos pandémicos se invirtió en “Nuestras casas abiertas a la docencia”. Si bien la virtualización de la enseñanza amplió las fronteras de la conexión global, ha fomentado una colaboración nunca antes experimentada, que fue más allá de las limitaciones geográficas y del tiempo. A medida que abrazamos esta realidad cambiante, también nos enfrentamos a la oportunidad de cultivar una comunidad más inclusiva y colaborativa, donde la tecnología actúa como puente en lugar de ser una barrera. Este nuevo orden social, pospandémico, podría significar no solo una adaptación a las circunstancias, sino también la creación de un entorno más conectado, resiliente e innovador para la comunidad académica.

El SM al plantearse en sus inicios como sistema abierto, con enfoque y apertura a los posibles cambios, según las circunstancias y devenir de la sociedad, presenta un enfoque con prospectiva, el cual posibilita su evolución a través del tiempo. El SM como modelo permite su adaptación a las nuevas demandas sociales, a las contingencias y a la incertidumbre.

## Referencias

- Andriessen, J., y Sandberg, J. (1999). ¿Hacia dónde se dirige la educación y qué sucede con la IA? *Revista internacional de inteligencia artificial en educación*, (10), 130-150.
- Agamben, G. (2002). *Lo abierto. El hombre y el animal* (1ra ed. Trad. F. Costa y E. Castro) Adriana Hidalgo Editora.
- Ausubel, D. P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (2003). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). Trillas.

- Boneu, J.M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1), 36-47. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v4i1.298>
- Foucault, M. ([1982] 2005). *La hermenéutica del sujeto* (1ra ed.). Tres Cantos, Akal.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Octaedro.
- Hirald, T.R. (2013) *Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia*. Edutec.  
[https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hirald\\_162.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hirald_162.pdf)
- Mateos, M. (2001) *Metacognición y educación. Psicología Cognitiva y Educación*. AIQUE.
- Oppenheimer, A. (2018). *Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Grupo Editorial Penguin Random House.
- Ovalle, D. y Jiménez, J. (2006). Ambiente Inteligente Distribuido de Aprendizaje: Integración de ITS y CSCL por medio de Agentes Pedagógicos. *Revista Escuela de Ingeniería de Antioquía*, (6), 89-104.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, E. (1987). *Artificial Intelligence and Tutoring Systems*. Morgan Kaufmann.
- Ysunza, M., Bravo, A., Fernández, M., García, R., Arbesú, M., Soria, F. (2019). Conceptos y rasgos fundamentales del modelo educativo de la UAM Xochimilco. En M. I. Ysunza, Breña, A. S. Bravo Heredia, M. M. Fernández Ruvalcaba, R. A. García Gutiérrez, M. I. Arbesú García y F. J. Soria López (Eds.), *Hacia la Revitalización del Sistema Modular de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco* (pp. 9-11). Universidad Autónoma Metropolitana. Casa Abierta al Tiempo. Unidad Xochimilco. <https://consejoacademico.xoc.uam.mx/archivos/7.-2019-Hacia-la-revitalizacion-del-sistema-modular.pdf>

### Nota

Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco. Cualquier mensaje con respecto a este artículo dirigirlo a la dirección de correo electrónico: [jduran@correo.xoc.uam.mx](mailto:jduran@correo.xoc.uam.mx)

## Capítulo 9.- Experiencias didácticas con la desescolarización remota de emergencia

*Didactic experiences with emergency unschooling*

**Sara Jaramillo Politrón**

Facultad de Estudios Superiores Aragón- UNAM.

[sjaramillo@ipn.mx](mailto:sjaramillo@ipn.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-7302-1086>

### Resumen

El texto que presento aborda algunas experiencias como docente de bachillerato en la segunda parte del confinamiento (2021) provocado por la crisis mundial de salud a consecuencia del COVID 19. Gira en torno a los principales retos que enfrenté a raíz del abandono de las actividades académicas en línea por parte de los estudiantes y cómo la didáctica me permitió comprender y atender tales situaciones. El propósito es rescatar a la didáctica como saber fundamental para la práctica docente a través de los aportes de la neuroeducación. Concluyo que, si bien los resultados podrían parecer menores, lograr que un 50% de los estudiantes fueran constantes en las actividades académicas, dada la coyuntura educativa en que ocurrieron, representaron un avance significativo.

**Palabras clave:** Didáctica; desescolarización; confinamiento; neuroeducación.

### Abstract

In this paper I present some experiences as a high school teacher during the second part of the confinement (2021) caused by the global health crisis because of COVID 19. In this text I present the main challenges I faced owing to the students' abandonment of online academic activities and how didactics allowed me to understand and address such situations. The purpose is to rescue didactics as a fundamental knowledge for teaching practice through the contributions of neuroeducation. I conclude that, although the results may seem minor, achieving that 50% of the students were constant in academic activities, given the educational situation in which they occurred, did represent a significant advance.

**Keywords:** Didactics; unschooling; confinement; neuroeducation.

---

## Experiencias didácticas con la desescolarización remota de emergencia

El ser humano no nace como sujeto consciente de su existencia, se conforma a través diversos procesos de socialización. Uno de ellos es la educación institucionalizada y, por medio de ella, es que aprende a convertirse en actor social. Dada su relevancia, las sociedades han convertido a esta educación institucionalizada, la escuela, en una institución del Estado y le han asignado funciones que abarcan la formación de los futuros ciudadanos, la participación en la conformación de sus personalidades, la divulgación e introyección de las tradiciones en un mundo cambiante o la transmisión de conocimientos, además de las certificaciones para la inserción al mundo laboral.

La escuela, en tanto centro de producción de saberes y espacio de reflexión en torno al saber mismo, a la sociedad y al individuo, es el territorio en que se formulan problemas, se encuentran respuestas y se adquiere conciencia de la existencia de los otros. Así, la vida en la escuela es una experiencia fundamental en la construcción del ser del sujeto.

En dicho espacio se encuentran cara a cara los dos agentes principales: el docente, cuya función es enseñar y guiar al segundo agente, los alumnos, en el desarrollo de las habilidades que les permitan la construcción del conocimiento, así como la comprensión de las reglas sociales y de su participación en el mundo social. Tal encuentro ocurre dentro de un área delimitada —el salón de clases— y con un horario específico.

Sin embargo, estas características de la vida escolar cambiaron debido a una emergencia médica que, sin ser la primera en la historia de la humanidad, sí ha sido, sin tratarse de una guerra, la que más ha alterado las formas de relacionarnos. Tal emergencia obligó a un confinamiento que duró, de acuerdo con las cifras de Wong (2023) “aproximadamente 210 días para el caso de educación básica; lo que representa más de un ciclo escolar completo” (párr. 2). Mientras que, para el bachillerato en el Instituto Politécnico Nacional, significó 22 meses fuera del territorio educativo formal, casi cuatro semestres que trastocaron la relación entre el maestro y sus alumnos.

El confinamiento provocó cambios tan abruptos, que no hubo tiempo para la adaptación a tal metamorfosis. La respuesta de las autoridades escolares —la educación remota de emergencia— promovió diversos cambios en la forma de concebir a la escuela y a los mismos procesos educativos. Aparecieron nuevas reglas que intentaron facilitar la adaptación de las comunidades a las nuevas condiciones y se generalizó el uso de diversas herramientas tecnológicas para administrar cursos en línea, como *Classroom*, y para sesiones de video, como *Zoom* y *Meet*.

Sin embargo, tanto las reglas como las herramientas privilegiaron el cumplimiento de las indicaciones gubernamentales, pero no la enseñanza y ni el aprendizaje. Los docentes utilizamos las tecnologías, pero no supimos cómo crear escenarios pedagógicos. Ignoramos la recomendación que años antes hiciera Díaz Barriga (2009) acerca de la entrada de las tecnologías al aula:

Los docentes deben prepararse para afrontar el desafío de cómo construir proyectos pedagógicos con ellas, lo cual no implica solo un problema de infraestructura de cómputo. El tema del trabajo educativo para los próximos años se centra en cómo trasladar a escenarios virtuales estructuras pedagógicas de enseñanza (p. 15).

Inicialmente, creí que con la tecnología lograría avanzar en los cursos. Sin embargo, pronto el ausentismo de los alumnos, el aburrimiento de los que permanecían y la pérdida

de la comunicación con ellos, con los compañeros y hasta con los contenidos de las asignaturas evidenció que la ruta estaba equivocada porque no consideré, justamente, el lado educativo de las actividades.

Sin escuela, al cabo de un semestre, al menos en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 14, las clases parecieron espejismos. El maestro dejó de estar frente a los grupos y comenzó a estar frente a una pantalla, generalmente oscura, con letras encerradas en un círculo y hablando solo. La familia, convertida en educadora formal e informal, coadyuvó poco a la asistencia de los estudiantes a las clases. Pero fueron ellos, los alumnos, los más perjudicados, pues varios estuvieron solos, se volvieron sedentarios y los estudios se volvieron irrelevantes. En el primer curso presencial que tuve, una alumna comentó en clase que es hija única y sus padres salían todos los días a vender en un tianguis, así que ella pasó sola y casi sin tener comunicación oral con alguien durante todo el confinamiento. Autores como Carpio (2023) identificaron desde el inicio las consecuencias de este proceso:

Los cambios repentinos de las actividades cotidianas no solo en los espacios áulicos, sino en todos los ámbitos de la vida, las formas de relación e interacción, los procesos formativos, la cotidianidad de los actores educativos, las formas de enseñanza, entre otros, han propiciado alteraciones cognitivas, sociales y afectivas por el distanciamiento social, ya que la única forma de contacto es a través de los dispositivos tecnológicos: celulares, computadora, teléfonos locales o televisión (p. 63).

Alteraciones en los procesos cognitivos, sociales y afectivos de los alumnos, algunos me resultaron evidentes, otros no tanto, pero el reto era ¿qué hacer? Lo que comencé a observar después de un semestre y medio de clases en línea fue el descenso en el trabajo académico de los alumnos. Además de la inasistencia y el aburrimiento, me percaté de que sus habilidades para la lectura y la escritura habían cambiado.

Previo a la educación remota de emergencia, los alumnos de primer semestre, durante las clases, podían escribir resúmenes a mano en 7-8 renglones, leían historias cortas e identificaban las ideas principales, seguían instrucciones básicas y podían exponer sus ideas de forma oral. Al ingresar al segundo semestre escribían una cuartilla y media, algunos podían encontrar información sobre los temas del curso y exponerlos con cierta solvencia. Con las sesiones vía *Classroom*, al término del primer semestre, se negaban a escribir en el chat Novedades, cuando lograba que lo hicieran, apenas eran dos o tres renglones, desordenados, confusos y, muchas veces, desvinculados del tema solicitado. En *Zoom* no querían leer; cuando lo hacían, cambiaban las palabras, otros tartamudeaban, y no podían establecer la idea principal de textos o resumir lo leído.

Los alumnos cambiaron sus formas de trabajo, cualquier ejercicio era resuelto por alguno de ellos, con errores, y compartido a todo el grupo vía WhatsApp. Con el propósito de contar con el tiempo para hacerlo, comenzaron a exigir plazos cada vez más largos para la entrega, que debía convertirse en el único criterio para la calificación.

Dificultades con la atención, percepción y memoria comenzaron a llamar mi atención porque, si bien los alumnos solían tener problemas de concentración, llegó un momento en que ni de forma oral, ni por escrito lograban realizar lo solicitado. Al preguntar las razones, las respuestas eran, primero, el silencio absoluto; después frases como “*Olvidé cómo lo pidió*”, “*Es que no entendí*”, “*Pensé que así lo quería*” o “*Nos dio muy poco tiempo*”.

Me percaté de la poca interacción social, el sedentarismo y poco trabajo académico de los alumnos, pero ¿cómo coadyuvar al desarrollo de sus procesos de socialización y de sus procesos cognitivos durante las sesiones en línea?

De estas preocupaciones surgió el proyecto de una intervención que me permitiera ayudar a los alumnos a trabajar académicamente y contribuir a sus aprendizajes. Por ello, reconsideré mi forma de trabajo para el semestre que iniciaba en febrero de 2021. Busqué alternativas porque me preocupaba la desescolarización que observaba en los alumnos. Encontré que más que tecnologías y estrategias, debía regresar a los fundamentos: la didáctica y sus planteamientos teóricos, así como una nueva perspectiva para entender cómo recuperar la atención de los alumnos y lo encontré en la neuroeducación. Ciertamente es que las instituciones ofrecieron toda clase de cursos sobre herramientas digitales, poco o nada se trabajó la didáctica.

### ***Didáctica y neuroeducación***

La didáctica es la disciplina que “permite una comprensión integral de los recursos pedagógicos fundamentales en el proceso de planificación de la enseñanza y del aprendizaje” (Casasola, 2020, p. 40). Puesto que su objeto es el saber acerca de estos dos procesos, busca la optimización del trabajo docente con el propósito de lograr la educación y la formación de los sujetos. Educación en tanto se trata de un proceso social y formación porque busca la construcción de un compromiso con un proyecto de vida individual.

La didáctica, según Abreu et al., (2017), implica tanto un conjunto de saberes como de haceres, ambos indispensables para cualquier práctica docente. Ofrece, en su vertiente práctica, modelos para la enseñanza, estrategias para el aprendizaje, formas de abordaje de los contenidos, supone una clara planeación en torno a cuatro elementos básicos: el docente, el aprendiz, los contenidos y el contexto en el que todo adquiere sentido, y finalmente la evaluación (pp. 87-89).

En cuanto a sus saberes, la didáctica ofrece una dirección. Desde una perspectiva crítico-reflexiva, invita al docente a preguntarse: ¿hacia dónde va mi práctica? ¿cuáles son las finalidades de mi quehacer? ¿estoy logrando mis objetivos como docente? En un enfoque más ecológico, la didáctica ofrece pistas para que cada docente vaya construyendo su oficio, propone concepciones en torno a la articulación de la experiencia extra e intra escolar que la enseñanza debe promover, y, en general, desarrolla diversas visiones en torno al ser docente, a la enseñanza, al alumno y su aprendizaje, propone nuevas formas de visualizar los contenidos, aclara las rutas que lleven a tomar las mejores decisiones en torno a las estrategias a desarrollar para que la enseñanza promueva los aprendizajes.

La didáctica, en resumen, aporta a la educación la práctica y la reflexión en torno al oficio de la docencia, oficio porque se desarrolla en cada ejercicio, se incorpora al ser de los sujetos y se convierte en una nota característica de su persona. El énfasis se pone en el compromiso ético consigo mismo y con el otro —tanto el alumno como el contenido— y con la docencia como un proyecto de vida. “La didáctica es una respuesta a la necesidad de encontrar un equilibrio que armonice la relación entre las maneras de enseñar de los educadores y el aprendizaje de sus discípulos; una contradicción todavía por resolver” (Abreu et al., 2017, p. 82).

Además de la cuestión didáctica, debía encontrar un enfoque centrado en la comprensión, tanto de los procesos de aprendizaje como del estado anímico de los alumnos y lo hallé en la neuroeducación: campo disciplinar que retoma saberes de la neurociencia, la psicología cognitiva y la educación, al vincular cerebro y cuerpo como instrumentos de

aprendizaje. Es definida por Iglesias (2019) como “la disciplina que estudia el funcionamiento del cerebro durante el proceso enseñanza-aprendizaje: analiza el desarrollo del cerebro humano y su reacción a los estímulos, que posteriormente se transforman en conocimientos” (p. 14). Abarca también a la emoción y la motivación como elementos fundamentales.

Los aportes de la neuroeducación me permitieron comprender la relación entre aprendizaje, emoción y resolución de problemas pues los tres, de acuerdo con Barrón (Canal DFIE IPN, 2023, 1h 43s) ocurren en el cerebro y son procesos relacionados con las tres dimensiones de la conducta: la cognición, la emoción y las funciones ejecutivas.

1. La cognición: Se encarga del manejo de la información a través de diversos procesos: Sensopercepción, atención, memoria, pensamiento, lenguaje, abstracción.
2. Emoción: Según Damasio (2005), “son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas [que] forman parte de los mecanismos básicos de la regulación de la vida” (p. 35).
3. Funciones ejecutivas: Son las formas de expresión de la conducta. Incluyen el control, la capacidad de organización, la supervisión de actividades, la resolución de problemas, la autorregulación del comportamiento. Se trata de las capacidades para mantener con éxito conductas independientes pues facilitan la adaptación a situaciones nuevas.

De manera específica, Díaz-Cabrales (2021) menciona que: “los procesos implicados en el aprender inician con la percepción, continúan con la atención, siguen con la memoria y concluyen con el aprendizaje, cuyo tipo más elevado es el aprendizaje significativo” (p. 12). En la comprensión de la forma como aprende el cerebro es relevante reconocer el papel de la experiencia pues “La experiencia y el estudio modifican el cerebro continuamente, fortaleciendo o debilitando las sinapsis o uniones que se dan las neuronas. Este proceso es lo que se conoce como aprendizaje” (p. 46).

Así, el desarrollo del cerebro es resultado tanto de procesos orgánicos como sociales. La vida en común favorece el aprendizaje y “el vínculo en un aula es el primer eslabón para que, una vez establecido, podamos avanzar en un aprendizaje significativo [pero] cuando en un aula no se establece con la profundidad necesaria, dará pie a muchos conflictos posteriores” (Ligioiz, 2017, p. 43). La relevancia de estos saberes fue que, al vincularlos con el momento del desarrollo de los estudiantes, la adolescencia, pude encontrar una forma de trabajar los contenidos desde un principio diferente para mi práctica: Si lograba emocionarlos y hacerlos convivir, podrían aprender.

Así, otro aspecto por considerar fue que los estudiantes transitaban por la adolescencia, periodo fundamental en la vida de las personas que representa, de acuerdo con la neurociencia, el periodo en que las funciones ejecutivas se desarrollan a gran rapidez y, mientras lo hacen, ocurren diversas sensaciones de desarraigo, pérdida de referencias y de sentidos para los sujetos. La adolescencia abarca desde los 12 hasta los 14-15 años. En este periodo, los niños comienzan a adquirir consciencia de sí mismos y de quienes les rodean, de sus pares; de quienes ejercen cierta autoridad sobre ellos, de las ideas y emociones que son propias y las que son aprendidas. “La preocupación por el aspecto y por lo que las demás personas —sobre todo sus compañeros— piensan parece ser enormemente importante, mucho más que antes de la pubertad” (Didier, 2013, p. 167).

Ahora bien, a nivel neuronal suceden también procesos relevantes, De acuerdo con las explicaciones de la neurociencia, los humanos nacemos con el órgano, pero con muchas

de sus funciones inmaduras pues su desarrollo dura una parte importante de la vida humana.

Fruto de la evolución de la especie humana, los seres humanos nacemos inmaduros. Esta inmadurez se traduce en una infancia muy prolongada y una dependencia de otros humanos adultos para sobrevivir. Lo anterior resulta ser una ventaja evolutiva, ya que permite un alto grado de plasticidad y una capacidad de aprendizaje que no es comparable a la de ninguna otra especie animal (Portero, 2016, p. 25).

Hasta ahora no se ha podido demostrar que otras especies animales pasen por la adolescencia, así que el ser humano es el único que la vive. El cerebro adolescente está en pleno proceso de maduración de sus procesos cognitivos, pero de forma relevante, está aprendiendo a controlar sus emociones y a desarrollar sus funciones ejecutivas. A través de ello busca encontrar su lugar en el mundo.

Durante el confinamiento, estos procesos se ralentizaron debido al aislamiento social, al sedentarismo y a la falta de actividad académica. Por ello, era necesario ofrecerles experiencias que los emocionaran, que los invitaran a reflexionar, a aprender el valor de las normas sociales y a desarrollar los procesos cognitivos, al menos atención, percepción y memoria y un poco del pensamiento lógico (que es el tema central del curso Filosofía II).

Así entonces, durante el confinamiento, la educación escolarizada que siempre ha sido factor fundamental para el desarrollo del cerebro y de la mente porque abarca un periodo de los 3 y hasta, al menos, los 18 años en México, debió adquirir un papel más protagónico al convertirse para muchos estudiantes en la única oportunidad de socializar, pero su influencia se vio disminuida porque el trabajo docente fue tratado como una actividad administrativa. Aquí se perdió la didáctica como saber.

## **La intervención**

La neuroeducación reconoce que, para influir en la práctica educativa y el aprendizaje, las explicaciones propias de la neurociencia (meramente biológicas y cognitivas) no ofrecen datos suficientes para comprender los procesos educativos. De ahí que estudien también las experiencias, tanto de los docentes como de los alumnos, así como la vida social en el aula. Con este fin, la neuroeducación ha desarrollado técnicas para recopilar evidencia acerca del aprendizaje (Howard-Jones, 2011), algunas de carácter biológico, y otra desde las fuentes sociales y experienciales del aprendizaje. Específicamente, me enfoqué en las fuentes sociales y experienciales.

Dado que *Classroom y Meet*, eran los medios para trabajar con los alumnos, había que adaptarse. Otros aspectos por considerar fueron el modelo de educación basado en competencias, centro del Modelo Educativo del IPN que privilegia el producto, por encima de los contenidos; en contraposición con la educación en línea, que solo puede privilegiar los contenidos. Además, estaba la indicación institucional de ser flexibles para respetar el ritmo de trabajo de los alumnos.

Con estas condiciones, debía desarrollar una intervención que me permitiera trabajar específicamente con los procesos cognitivos de percepción, atención y memoria (que son la base del aprendizaje), la emoción y las funciones ejecutivas de resolución de problemas, comunicación y socialización. Todos estos aspectos que, desde mi experiencia, estaban debilitándose como consecuencia de tres situaciones resultantes del confinamiento: aislamiento social, sedentarismo y abandono de los procesos de aprendizaje en los estudiantes del segundo semestre del bachillerato del IPN.



No tuve la oportunidad de realizar un diagnóstico para determinar las condiciones del desarrollo de los alumnos en los tres aspectos de interés, así que reduje todo a una breve entrevista de grupo en la primera sesión del segundo semestre. Los resultados me permitieron identificar lo siguiente:

- a) Había alumnos que no respetaban el confinamiento y salían a ver a sus amigos cercanos cuando sus padres salían a trabajar. No se ejercitaban y dedicaban la visita a juegos en línea.
- b) Algunos alumnos no salían en ningún momento y dedicaban la mayor parte de día y de la noche a jugar en línea o revisar redes sociales.
- c) Otros alumnos salían a trabajar con sus padres, pero ellos no les permitían alejarse, así que solo interactuaban con ellos.
- d) Dado que la materia bajo mi responsabilidad correspondía al segundo semestre, los alumnos habían concluido la secundaria y el primer semestre del bachillerato en línea. En estas condiciones, más del 75% aceptó no haber asistido a sus sesiones en línea o haber realizado las actividades escolares. Algunos prácticamente dejaron de escribir a mano desde el inicio del confinamiento y, aunque habían ingresado a las sesiones en video, al no ser obligatorio encender la cámara, no presenciaron las clases.

De esta forma, el desafío era trabajar con contenidos, pero con la intención de obtener algún producto. Para resolverlo, sin atentar contra la planeación, me apoyé teóricamente en los aportes de la didáctica y la neuroeducación y, desde la práctica, en un ejercicio institucional: Proyecto Aula (PA), actividad transversal que consiste en un esbozo de investigación que se realiza cada semestre en torno a un tema propuesto por la institución, un docente coordina esa investigación y el resto de los profesores colaboramos para lograr el objetivo.

El tema por desarrollar en ese semestre fue el de las afectaciones emocionales por la pandemia en los alumnos. Me enfoqué en la noción de confinamiento, más que en el de la enfermedad. Así pude retomar la competencia de una unidad del curso Filosofía II, según la cual el alumno “Aplica las formas del pensamiento (concepto, juicio y raciocinio) para ordenar coherentemente sus ideas en todos los ámbitos” (IPN, 2008, p.5).

De acuerdo con los contenidos de la materia, trabajamos la construcción de conceptos como “Confinamiento”, “Persona”, “Familia”, “Salud”. Este proceso incluyó trabajar con 7 de los accidentes constitutivos de las categorías de Aristóteles: cualidad, relación, acción, pasión, tiempo, lugar y situación. Elegí trabajar tales conceptos pues me permitirían abordarlos como contenidos de lógica y como detonante para promover el diálogo y trabajar con los procesos cognitivos y el procesamiento de la información.

La estrategia didáctica fue el diálogo educativo que “surge de la participación activa de las personas en el desarrollo conjunto de ideas a través de la conversación o discusión... permite a profesores y alumnos pensar de forma conjunta y desarrollar relaciones que apoyen el aprendizaje colaborativo” (T-SEDA, 2021, p. 5). Favorece la interacción social, la escucha, la puesta en común de ideas, saberes y emociones. También coadyuva a situar el aprendizaje en contextos reales (todos compartían la experiencia de ser personas, del confinamiento, la familia, la salud) y permite la metacognición a través de la pregunta, la reflexión y la discusión.

Desde las emociones como atajo, retomé en las sesiones de *Meet* para construir los conceptos básicos. Así pude observar la forma como los alumnos comenzaron a compartir sus experiencias en torno “al encierro”, “mantenerse sano”, “no ver a sus parientes de

mayor edad para no contagiarlos”, “no hacer nada”, “mantenerse comunicado a través del Face o el Whats”, no abrir la cámara porque “me acabo de levantar y no quiero que me vean así”, “no tengo la formación para atender conflictos emocionales”, la preocupación de los chicos a quedarse solos si su familia muriera, al reconocimiento del enojo por el encierro y la sorpresa, no siempre grata, de convivir con su familia en un solo espacio durante un largo periodo. Esto a fin de llegar a una definición más racional de los términos.

Ahora ¿cómo representar esos conceptos sin perder la emoción que los orientó en su construcción y relacionarlos con el tema del PA? En este punto, los alumnos propusieron algunas soluciones y decidieron que lo mejor era expresar sus emociones a través de un objeto. Consideraron el dibujo, el video y otras opciones, hasta que concluyeron que una maqueta (así la llamaron) con los materiales que tuvieran a la mano sería una buena opción. Además, porque hacer las figuras rebajaría sus niveles de tensión nerviosa y les permitiría moverse un poco. Todos tenían papel o plastilina, colores y otros materiales en casa, así que se concentraron en la forma de como representarían la emoción.

Así, una vez tomadas las decisiones, pasaron a la acción. Algunos hicieron figuras humanas abrazadas, otros intentaron darle forma al miedo, a la ira o a la sorpresa o la esperanza. Aun cuando buscaran las imágenes en internet, debieron hacer la figura y eso me permitió lograr el objetivo de PA y la competencia de la unidad.

Con el conocimiento de los procesos cognitivos pude diseñar la actividad, busqué crear una emoción en los estudiantes a través de la expresión de sus percepciones en torno a un evento desconocido que, primero era necesario definir desde la lógica formal para después identificarlo como experiencia individual y colectiva que podría ser representada en un objeto.

## **Resultados**

Algunos de los productos aparecen en las figuras 9.1, 9.2 y 9.3. Como es posible observar, los alumnos procuraron representar las cualidades, estado, pasión, acción con colores o con texto e intentaron relacionar las experiencias con sus propias personas para identificarse como poseedoras de razón y de emoción. Un aspecto más a mencionar fue que se permitió a los alumnos trabajar de manera individual (figuras 9.1 y 9.2) o en equipo (figura 9.3) para que identificaran las percepciones, comprensiones y formas de actuación comunes.

El diálogo fluyó y la calidad de sus aportaciones mejoró en la argumentación, la escucha atenta y el respeto a la opinión del otro. Los comentarios a las figuras enfatizaron en la sorpresa por notar que otro compartía y expresaba opiniones y emociones similares. La asistencia aumentó; al inicio del semestre participaban 10-12 alumnos, y durante la construcción de los conceptos desde la lógica, la discusión sobre las formas de trabajo y la presentación de sus trabajos aumentó a 25-30 personas por sesión (8 sesiones).

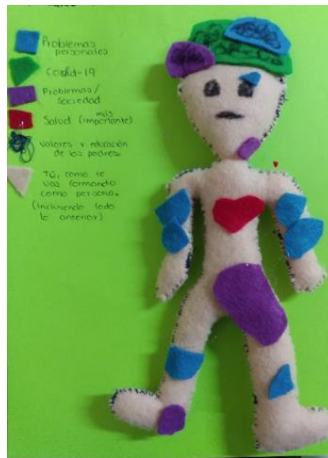
Lo preocupante fue que el problema de la escritura persistió. Apenas 4 figuras fueron acompañadas con texto escrito a mano, a pesar de que la instrucción era explícita al respecto. Algunos (figura 9.1), no escribieron sus conceptos.

*Figura 9.1.- Producto de alumno A*



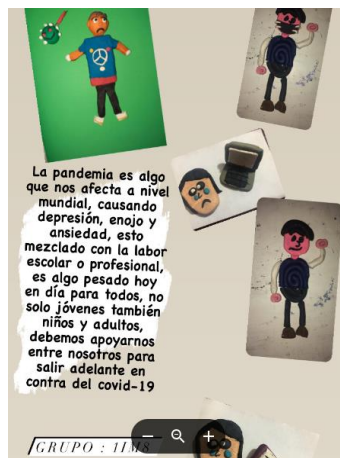
*Nota.* Imagen reproducida con permiso del autor. Se reserva el nombre dado que es menor de edad.

*Figura 9.2.- Producto de alumno B*



*Nota.* Imagen reproducida con permiso del autor. Se reserva el nombre dado que es menor de edad.

*Figura 9.3.- Producto de grupo de alumnos*



*Nota.* Imagen reproducida con permiso del autor. Se reserva el nombre dado que es menor de edad.

Los resultados fueron diversos, algunos alumnos trabajaron con ahínco en las figuras y en obtener una fotografía que captara su obra. Además, mantuvieron el interés el resto del curso. Otros solo hicieron la escultura y se desinteresaron por los otros temas. Algunos más ingresaron a las sesiones y participaron, aunque con poca o mínima realización de las actividades académicas.

Como resultado de esta forma de trabajo, conseguí que al menos el 50% de los alumnos estuviera presente durante varias clases (lo sé, porque respondieron preguntas directas sobre los trabajos durante las sesiones de *Meet*). En términos generales, los alumnos manifestaron que fue difícil realizar la actividad porque fue necesario revisar nuevamente los contenidos en los materiales del curso (presentaciones en PowerPoint y textos), pero como no habían puesto demasiada atención en su momento, les resultaron inentendibles. Por ello, debí explicar los temas nuevamente, pero ahora conté con mayor participación, principalmente dudas, y conseguí que resolvieran ejercicios en clase.

En mi opinión, la mayor lección que me dejó el confinamiento 20-21 fue que, sin importar cuánto avance se haya logrado en las Tecnologías de la Información (TIC), sin formación en didáctica, no hay escuela. Así de contundente. La didáctica es al mismo tiempo el faro y el camino porque su campo de interés abarca:

El estudio y la búsqueda de soluciones acertadas de los problemas que afectan e impiden el desarrollo óptimo, eficaz y eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje en su manifestación más amplia y contemporánea, que implica emocional y físicamente a profesores y estudiantes [también] revela al método como parte del contenido, crea y desarrolla estructuras de participación que se sustentan en el diálogo y la retroalimentación, que facilitan la construcción y el desarrollo del aprendizaje, concebido, ejecutado y dirigido en el marco de instituciones educativas, para explicar, relacionar, demostrar y aplicar conocimientos necesarios para la vida práctica, en función de la formación integral de la personalidad, mediante el ascenso progresivo de la dependencia a la independencia autorregulada y a la capacidad de aprender por sí mismo durante toda la vida, en correspondencia con sus aspiraciones, sociales, grupales e individuales y el contexto, en un entorno histórico concreto (Abreu, Gallegos, Jácome y Martínez, 2017. pp. 89-90).

Aunque la llegada de modelos educativos basados en el producto y no el proceso ni en los contenidos, como las competencias, casi lograran anular a la didáctica como saber necesario para la docencia e intentaran convertirla en un catálogo de estrategias a replicar; el confinamiento y la posterior “puesta en libertad”, me llevó a reconsiderar las bases de la docencia. Aprendí que es posible dominar o carecer de todo saber sobre las TIC. Es posible ser experto en los contenidos, incluso dominar diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero si minimizamos el saber teórico sobre la didáctica, vamos por las clases dando palos de ciego.

Sin formación en didáctica, no hay escuela porque para la enseñanza no hay una receta. Cada maestro, desde sus contextos, sus experiencias, sus saberes y sus objetivos, debe ser capaz de establecer las formas de enseñanza que mejor acerquen a sus alumnos al conocimiento. Cada profesor crea su oficio.

## A manera de reflexión final

El confinamiento y las clases en línea han terminado. También se han ido la mayoría de los procesos híbridos y pareciera que estamos dispuestos a olvidar las enseñanzas del periodo. Se mantiene la idea de que en las herramientas digitales y las tecnologías de la información está la solución a la mayoría de los problemas en el aula. Aún no revaloramos que la didáctica es la fuente de toda posibilidad de mejora.

Durante las clases remotas de emergencia, por un momento pensé que hacía lo correcto al elaborar mucho material con diversas aplicaciones (videos, presentaciones, podcast) y creí que eso sería suficiente para mi práctica docente. Tardé en notar que solo daba traspies. Al fin, hice el ejercicio de regresar a la literatura especializada e intenté retomar los saberes de la didáctica.

Comprendí que las herramientas tecnológicas privilegian la transmisión del contenido (la tan vilipendiada enseñanza tradicional) porque no fueron diseñadas para otra cosa; la mejora de las prácticas de enseñanza está en la reflexión en torno a la significación de la docencia, el aprendizaje, la educación y la escuela, lo que implicó:

- a) Reconocer las razones que me mantienen en la docencia y que me llevaron a crear materiales y más materiales para los estudiantes, porque quería que la mayoría aprendiera lo más posible.
- b) Identificar los contenidos que sustentan el conocimiento, su orden y organización en función a las condiciones de enseñanza y de aprendizaje.
- c) Dialogar, discutir, charlar, plantear dudas de frente al otro, sea alumno, autoridad o uno mismo.
- d) Considerar la intención por aprender por parte de los alumnos y, algo fundamental.
- e) Reconocer el papel de la escuela y del profesor en cualquier proyecto de vida que los alumnos quieran desarrollar.

Como profesora de bachillerato, he recibido de manera presencial a dos generaciones después del confinamiento: aquella que cursó los dos primeros grados de educación secundaria y la que concluyó la educación primaria y el primer grado de secundaria en línea. A través de conversaciones informales con los compañeros docentes he obtenido información en torno a la situación actual de los alumnos. El primer comentario fue que no tomaron las clases en línea; en algunos grupos, casi el 90% (aproximadamente 41 por grupo). La consecuencia es que carecen de los saberes mínimos para poder avanzar con los contenidos de los cursos de bachillerato.

Sin embargo, son los comentarios posteriores los que más llamaron mi atención, pues se refieren al hecho de que los alumnos, aunque tengan buena actitud ante el estudio, no consiguen atender, no comprenden las instrucciones, se muestran notablemente ansiosos ante la tarea de exponer, no saben tomar apuntes; de hecho, algunos desconocen el hecho de que hay que hacer anotaciones en clase y no logran establecer el tema que se aborda en las clases.

Mucho se ha argumentado respecto a que el confinamiento ocurrió hace ya cuatro años y que debemos seguir adelante. Sin embargo, las consecuencias solo se están considerando a nivel académico-administrativo: niveles de reprobación y deserción, pero en el plano del desarrollo cognitivo no se ha hecho énfasis.

Hay consecuencias de esta desescolarización que pueden provocar retrasos en el desarrollo cognitivo. Hay plasticidad en los procesos cerebrales, neuronas que suplen a

otras en algunas tareas, nuevas redes neuronales, pero también hay poda sináptica, las redes que los alumnos dejaron de usar durante el confinamiento desaparecieron y deben ser sustituidas. En tal sentido, el enfoque que propone la neuroeducación aporta información valiosa porque los alumnos que vivieron una verdadera desescolarización durante el confinamiento enfrentarán consecuencias visibles en desarrollo emocional, social y cognitivo que deberán ser atendidas.

## Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J. y Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Revista Formación universitaria*, 10(3),81-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- ANFAP (2017). *Neuroeducación*. Magister. <https://www.magister.es/neuroeducacion.pdf>
- Canal DFIE IPN. (12 de mayo de 2023). *Jornada de Neurociencia-Atención, aprendizaje y memoria*, Ciudad de México, México. *Jornada de Neurociencia-Atención, aprendizaje y memoria* (youtube.com)
- Carpio, B. (2023) Pandemia, emergencia, “nueva normalidad” o actividad docente cotidiana. En J. M. Sánchez (Coord.), *Cuando la escuela se mudó a casa. Reflexiones y conversaciones entre docentes sobre la pandemia* (pp. 59-74). UPN.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la pedagogía*. Amorrortu
- Díaz-Cabriales, A., Villa, A (2021) *Neuroeducación, de lo científico a lo práctico*. ANDIAC.
- Didier, J. y Lledo, P. (2013). *Un cerebro a la medida*. Anagrama.
- Howard-Jones, P. (2011). *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica*. La Muralla.
- IPN. (2008). *Filosofía II*. IPN DEMS.
- Ligioiz, M. (2019). Importancia del vínculo en el aprendizaje y calidad de vida: Nacidos para conectar y compartir. En L. Lluch e I. Nieves de la Vega (Coords), *El ágora de la neuroeducación*. (pp. 43-54). Octaedro.
- Portero, M. (2016). Desarrollo del cerebro y riesgos de la sobreestimulación en la infancia. *Aula de infantil*, (85), 25-26
- T-SEDA Collective (2021). *Esquema para el análisis del diálogo educativo. Versión del Docente (T-Seda v8a)*. Universidad de Cambridge-UNAM. <http://bit.ly/T-SEDA>.
- Wong, A. (2023). *Advierten crisis educativa a tres años de cierre de escuelas por covid-19*. Milenio. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/advierten-crisis-educativa-anos-cierre-escuelas-covid-y-separó-a-los-agentes-educativos>.

## Capítulo 10.- Vicisitudes de la educación remota por emergencia en psicología educativa, en la Universidad Pedagógica Nacional

*Vicissitudes of remote education due to emergency in educational psychology,  
at the National Pedagogical University*

**Armando Ruiz Badillo**

Universidad Pedagógica Nacional  
aruizb@upn.com  
<https://orcid.org/0000-0002-6285-033x>

**María de Lourdes Torres Cruz**

Universidad Pedagógica Nacional  
mltorres@upn.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-1589-2948>

### Resumen

Compartir la experiencia de la actividad académica durante la pandemia es de vital importancia e interés, contribuyendo así a la memoria de un evento de tal magnitud y relevancia a nivel mundial, que causó estragos, lamentablemente fatales, y que cambió decisivamente nuestras vidas. El propósito de este trabajo es relacionar y describir la experiencia y actividades realizadas por docentes y estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa, impartida en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, en la Ciudad de México, durante la pandemia Covid19, en los años 2020 y 2021, así como indagar sobre el Compromiso Académico de los estudiantes durante ese período. Por lo tanto, es de suma importancia recuperar el tipo de actividades que se requirieron para implementar, diseñar e innovar que formaron una curva de aprendizaje académico y vivencial para sus protagonistas, y la vida institucional, incluido el programa educativo.

**Palabras clave:** Educación remota por emergencia; Implicación universitaria; COVID-19.

### Abstract

Sharing the experience of academic activity during the pandemic is of vital importance and interest, thereby contributing to the memory of an event of such magnitude and relevance worldwide, which caused havoc, unfortunately fatal, and which decisively changed our lives. The purpose of this work is to relate and describe the experience and activities carried out by teachers and students of the bachelor's degree in educational psychology, taught at the National Pedagogical University, Ajusco unit, in Mexico City, during the Covid19 pandemic, in the years 2020 and 2021, as well as inquire about the Academic Engagement of the students during that period. Therefore, it is of utmost importance to recover the type of activities that

were required to implement, design and innovate that formed an academic and experiential learning curve for its protagonists, and institutional life, including the educational program.

**Keywords:** Remote education due to emergency; Academic Engagement; COVID-19.

---

## Introducción

Dentro del ámbito universitario, permanentemente existen luchas y demandas de los sectores que lo conforman. En algunos casos, las negociaciones no avanzan y se recurren a medidas extremas. Por la mañana del 19 de febrero de 2020, el sindicato de administrativos de la Universidad realizó un paro de labores, por lo que abruptamente se suspendió toda actividad y acceso a las instalaciones, sin conocer el rumbo que se tomaría ante los eventos futuros e inusitados.

En una gran mayoría de casos, los docentes dejaron en sus cubículos listas tareas, documentos de trabajo y dispositivos electrónicos; pero las actividades docentes previstas para ese día y los días subsecuentes se suspendieron. Esta situación repercutió fuertemente en el siguiente mes cuando, de forma inusitada y casi de un día a otro, se declaró a nivel nacional la emergencia sanitaria por el virus SARS-CoV2 (COVID-19).

El 30 de marzo de 2020, el Consejo de Salubridad General del Gobierno Federal de México publica en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo que se declara emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, debido a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). Con este, la Secretaría de Salud determinó las acciones necesarias para atender dicha emergencia (Gobierno de México, 2020).

El consejo acordó medidas extraordinarias en todo el territorio nacional, entre las que destaca la suspensión inmediata, del 30 de marzo al 30 de abril de 2020, de actividades no esenciales en los sectores público, privado y social, con la finalidad de mitigar la dispersión y transmisión del virus en la comunidad. Una semana antes, el 23 de marzo de 2020, se habían suspendido las clases presenciales en todos los niveles educativos. La suspensión de actividades se prolongó hasta el año 2022, donde se fueron abriendo paulatinamente los espacios educativos, con restricciones de 30% a 50% de aforo estudiantil en los salones de clase.

El cierre de actividades académicas en la universidad, mismas que ya estaban suspendidas por el paro, agravó y comprometió el desarrollo del semestre escolar, en una escuela donde sus actividades educativas han sido primordialmente de forma presencial, desde su fundación 42 años antes. Esto implica que los programas educativos estaban diseñados para cumplir sus objetivos en actividades dentro de los salones, auditorios, talleres y escenarios de prácticas profesionales. Los docentes normalmente imparten los cursos de forma presencial, algunos de ellos, pocos, conocen y manejan tecnologías de información y comunicación, solo como recurso para completar sus actividades académicas.

A pesar de ello, es de importancia señalar que las actividades académicas nunca fueron suspendidas por la contingencia sanitaria. Más bien tuvieron cambios radicales para continuar su proceso. El sistema educativo sin planearlo, paso de modalidad presencial a modalidad remota por emergencia.



### ***Experiencia de los docentes en la pandemia por COVID19***

Como resultado de las necesidades de comunicación y difusión de información que se incrementaron durante la contingencia sanitaria por el COVID19, se diseñó y operó por medios electrónicos y digitales la continuidad de la educación universitaria en línea. A partir de ello, se fue incrementando el uso de las redes sociales, el correo institucional tanto de profesores como estudiantes y el uso de plataformas de comunicación de suscripciones institucionales como Teams y Meet, o en plataformas de pago como Zoom, que posteriormente se incorporaron los cursos en apoyo de plataformas educativas.

En un principio era el desconcierto, los docentes tenían claro que deberían continuar sus cursos, pero no tenían certeza de cómo realizarlo. El correo electrónico fue la vía para una comunicación entre docentes, muy encima de los comunicados escuetos y esporádicos realizados por las autoridades educativas, tanto de la misma Universidad como la Secretaría de Educación Pública.

Los más experimentados nos convocaron y enseñaron el uso de plataformas remotas, pues para muchos era desconocido. La Universidad contaba desde años atrás con convenios con las principales empresas de servicios informáticos Microsoft y Google, que incluía además del correo electrónico que utilizamos, servicios de videoconferencia, Teams y Meet respectivamente, y otras aplicaciones que posteriormente serían de gran utilidad para el desarrollo de cursos y actividades académicas como la plataforma de acceso libre Moodle; por lo que la actividad en línea se fue incrementando exponencialmente.

Se requería una capacitación rápida y eficaz para realizar actividades académicas con los recursos digitales. Todo debería ser en línea, desde las casas de los docentes, situación que parecería paradójica, pero afortunadamente muchos lo vieron como un reto, además tener un recurso para continuar trabajando con los estudiantes; por lo que esperar a que se realizará un programa de capacitación institucional, no era una opción. Para ello, los docentes de la universidad de los diferentes programas educativos empezaron estas actividades, primero entre colegas más cercanos, en cuerpos académicos ya instituidos, y posteriormente en los consejos internos de los programas educativos.

El caso específico del programa educativo de la Licenciatura en Psicología Educativa, se reanudaron las reuniones de consejo interno ahora en línea, y se diseñó un primer programa de capacitación a los docentes de psicología, con cinco días de actividades. Para ello, se propuso la realización de talleres en línea para el colegio de profesores de la licenciatura, donde se compartieron actividades de aprendizaje acerca de las plataformas educativas y plataformas de comunicación. En la introducción a estos talleres, se precisó que el uso de las plataformas educativas es “un amplio rango de aplicaciones informáticas instaladas en un servidor cuya función es la de facilitar al profesorado la creación, administración, gestión y distribución de cursos a través de Internet” (Sánchez, 2009). En algunos casos se les conoce como Plataformas de Enseñanza Virtual, Campus Virtual o Plataformas de Teleformación.

En estas plataformas se incluyen cursos, herramientas de comunicación, seguimiento de los estudiantes y secuencia de actividades de aprendizaje. Son utilizadas para el aprendizaje apoyado en el uso de tecnologías de comunicación (e-learning o aprendizaje en línea). Por tanto, es importante diferenciar las plataformas educativas de aquellas que son consideradas únicamente como plataformas de comunicación virtual. Por un lado, Plataformas Educativas son: Moodle, Blackboard, E-educativa, Classroom, Teams. Por otro, plataformas de comunicación pueden ser: Zoom, Meet, WhatsApp y Facebook.

En efecto, existía una gran diferencia pues, ante la emergencia, primero se utilizaron las plataformas de comunicación para realizar reuniones virtuales. En muchos casos, tanto docentes y estudiantes dedujeron que en esto consistía la educación a distancia. Tuvo que pasar un largo trecho para que los docentes e, incluso, los mismos estudiantes, se adecuaran a trabajar sus cursos en plataformas educativas. Habría que reconocer que, en algunos casos, no se dio esa transición y solo se conservó el esquema de realizar una reunión virtual como símil de clase, aunando aún más la crisis educativa generada por la contingencia.

En el inicio del proceso de transición de lo presencial a lo virtual, el primer problema a resolver era establecer contacto entre docentes y estudiantes en cada curso. Como se había mencionado anteriormente, las listas de los estudiantes habían quedado en las instalaciones de la universidad y muy pocos tenían correo de ellos.

Un primer paso que agilizó el contacto fue generar una cuenta en Facebook de la Licenciatura en Psicología Educativa, colocando un anuncio: “*Contacta a tus docentes que ellos te están buscando*”, y ofreciendo una liga con los correos de los docentes. De esta forma, rápidamente se estableció el contacto en cada grupo; y los estudiantes crearon grupos en la aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes, WhatsApp.

Es un hecho que, independientemente del nivel económico de los estudiantes, todos tienen un teléfono inteligente, una cuenta de Facebook, WhatsApp y un correo electrónico personal. Es así como, a través de las redes sociales, se reanudan actividades de índole académico durante la pandemia, en el mes de mayo de 2020.

Existieron entonces dos grandes retos para implementar la educación a distancia en el programa educativo: la adecuación de los docentes a los ambientes digitales en plataformas educativas y la adecuación de los contenidos de aprendizaje a objetivos y estrategias instruccionales en ambientes virtuales.

Los colegas docentes con mayor experiencia en el manejo de las tecnologías de información y comunicación estuvieron al cargo de los talleres, a los que habría que agradecerles su paciencia y dedicación. Especialmente porque, habría que reconocerlo, un docente es con frecuencia un mal alumno en cuanto a su comportamiento como aprendiz. Aunado a esto, para la mayoría de los docentes era su primer contacto con una plataforma de comunicación, lo que provocó frecuentes interrupciones y desvíos de la tarea, exclamaciones como “*ya no los veo, ya no los oigo, ¿qué botón aprieto?, y ¿cómo hago eso?, apaguen su micrófono, para que el tallerista pueda continuar...*” fueron expresiones comunes en el inicio de los talleres.

Al paso de los días, habría que destacar que dejaron de presentarse las interrupciones para escuchar contribuciones de los participantes en su experiencia reciente y mejora de las actividades aprendidas, en una colaboración muy característica del trabajo académico de los docentes, cuando estos están en la misma tonalidad al enfrentar una tarea común.

Ante toda la vivencia negativa experimentada por la pandemia, el aprender el nuevo ambiente para impartir clases motivó y concentró esfuerzos. Habría que considerar que la planta docente tiene un promedio de edad de 48 años, y más de una tercera parte tiene 60 o más años, y si bien la edad no es una condición determinante, el uso y aprendizaje de las tecnologías de información y comunicación, así como los dispositivos electrónicos involucrados, se da con mayor facilidad en población con menor edad. Lo que sí se pudo observar con los alumnos que, de acuerdo con varias experiencias compartidas por los docentes del programa educativo, incluso les resolvían problemas tecnológicos y les

enseñaban formas ágiles y adecuadas en la realización de actividades académicas a distancia.

El segundo reto fue la adecuación de los contenidos de aprendizaje a objetivos y estrategias instruccionales en ambientes virtuales. Para ello, se tuvo la ventaja de contar dentro de la planta docente a especialistas en desarrollo curricular en ambientes de enseñanza a distancia, los cuales impartieron un taller de revisión y ajuste de los programas de cursos para la enseñanza en línea o mixta de la Licenciatura de Psicología.

El programa educativo fue diseñado en el 2009, para un contexto presencial, se cursa en ocho semestres, cubriendo 352 créditos en 38 materias, cinco materias por semestre, en dos turnos, con un total de 228 cursos por semestre en grupos escolares de máximo 40 alumnos, con una capacidad máxima de 2040 alumnos. Para ello, se requiere una planta docente aproximada de 126 personas para que impartan de 1 a 3 cursos. Estas cifras nos indican la magnitud y complejidad de realizar la tarea de continuar los cursos en medios virtuales.

En el taller arriba mencionado, participaron 36 docentes para trabajar la complejidad de replantear los cursos en línea. Cada materia tiene un programa que consta de un objetivo general y el contenido está dividido en cuatro unidades con temas y bibliografía para cubrirlos. Todas las materias tienen una antología que incluye las lecturas básicas. Estas se imprimen y están a disposición de los estudiantes con un costo subsidiado de 5 centavos por hoja impresa, con un valor total de 12 a 20 pesos por antología. Para el semestre 2020-1, los estudiantes ya las habían adquirido, pero para el siguiente semestre, con la universidad cerrada, no estarían disponibles en su versión impresa. Por ello, el programa educativo concentro las versiones digitales para reproducción que estaban en archivos PDF y se creó un blog donde se subieron estas versiones y se pusieron a disposición de docentes y alumnos.

El taller de adecuación de los contenidos de aprendizaje a objetivos y estrategias instruccionales en ambientes virtuales fue un trabajo fuerte y ambicioso, porque se les pidió a los profesores que, a partir de las materias que impartirían en el semestre 2020-2, (el segundo semestre en condición de confinamiento), ajustaran las actividades en un diseño instruccional correspondiente al ámbito virtual, respetando la base del programa y los materiales de las antologías respectivas.

Esta actividad requería centrar el aprendizaje en el alumno y ponerlo como protagonista de las actividades. El docente se concentraría en diseñar actividades aprovechando los medios electrónicos, y programando las tareas que realizarían los alumnos. El docente tendría que monitorear y evaluar las producciones subidas en plataforma, y realizar reuniones virtuales para la explicación de contenidos y aclaración de dudas. De tal forma, cada curso se dividiría en la realización de actividades sincrónicas (reuniones virtuales vía Zoom, Teams o Meet, en el horario prefijado de clase) y actividades asincrónicas y tareas subidas a plataformas educativas como Moodle, Classroom o Teams.

Como se puede advertir, el trabajo en línea requiere un esfuerzo adicional del docente en el diseño, preparación de materiales digitales y aplicación de curso. Implicaba un trabajo diferente al que realizaba normalmente, que consistía en la impartición de cursos de forma presencial conforme el calendario escolar; dos o tres sesiones de dos horas cada una, por semana, durante 16 semanas.

Todos los docentes habían impartido sus materias por varios años y, si bien en cada semestre se agregaba contenidos, lecturas y trabajo para mantenerlos vigentes, se

conservaba la estructura conceptual básica de cuando fueron diseñados. Ya era una actividad académica habitual de los docentes, que podrían tener formas regulares de exposición del docente, con intercambio de preguntas y respuestas, exposición de lecturas en equipos de alumnos, trabajos individuales y trabajos en equipo, con su respectiva evaluación final para obtener la calificación del curso. Salvo los talleres de prácticas profesionales que cursan los estudiantes durante el último año, el currículo es básicamente teórico.

Por el contrario, en el trabajo en línea, todo debe estar escrito y determinado en una o varias fuentes digitales. Comentaba una docente con amplia experiencia en educación a distancia que los estudiantes tienen que leer y escribir toda su producción de aprendizaje, se deja atrás toda la oralidad de la clase presencial. Esto representa un cambio sustancial en el paradigma de la enseñanza y aprendizaje, que tiene ventajas y desventajas; los docentes tienen que realizar sus propias producciones, escribir con detalle y claridad cada actividad que realizará el alumno, y traducir el propósito curricular de cada tema. El docente se tiene que plantear ¿Qué actividad tiene que hacer el alumno para incorporar el contenido de un tema?, ¿Cómo verifico que lo haya incorporado, es decir que haya aprendido? Estas acciones deben quedar plasmadas en un contenido virtual, con un incremento de trabajo en la revisión de las producciones de los alumnos, considerando que los grupos escolares se conforman por 40 alumnos.

Como ventaja está que toda la planeación de clase queda previamente diseñada y regulada, y toda actividad queda registrada en algún medio virtual. La gran desventaja es que se evalúan producciones de los alumnos, pero no se evalúan a los estudiantes en sí mismos como personas, ya que se ven reducidos a un reporte o a un cuadro en la pantalla, que indica una cámara no siempre activa dentro de la reunión virtual. La discusión grupal, principalmente entre estudiantes, queda prácticamente reducida a cero. Si bien, está el recurso de foro de discusión no deja de ser un recurso donde terminan escritos soliloquios, sin una adecuada discusión interactiva.

La situación de emergencia sanitaria que se vivió desde marzo de 2020 orilló a modificar y replantear, en mucho, la labor docente. El confinamiento en casa fue una medida necesaria para reducir los contagios en esta pandemia y protegerse de ella. En cuanto fue posible volver a trabajar, en un ambiente a distancia, se hizo principalmente en un trabajo colaborativo entre docentes desde sus casas, explorando otras formas de realizar la docencia, reafirmando así el sentido de pertenencia y compromiso con la licenciatura y la universidad.

El semestre 2020-1, que inicio de forma regular y se convirtió a distancia en forma emergente, debería de concluir en mayo, pero se prolongó hasta finales de junio. Se tenía la expectativa de un posible retorno a presencial en agosto, situación que no sucedió, hasta el año 2022-2, dos años y medio después. En el semestre 2022-1, se realizó un intento de educación híbrida, con dos días de asistencia a la semana a clase, un aforo de 30% de estudiantes, y el resto de las actividades a distancia. Este modelo, habría que reconocerlo, no funcionó; por lo que prácticamente se terminó el semestre en línea.

Para Albalá y Guido (2020) la crisis del COVID-19 ha obligado al sistema educativo a migrar a un sistema exclusivamente virtual de manera abrupta. Tanto el profesorado como las instituciones educativas no estaban preparadas para realizar este cambio radical en un plazo tan corto de tiempo. No dejó tiempo ni espacio para la planificación y el diseño de las experiencias de aprendizaje que caracterizan una auténtica educación online.

Más allá de lo planteado en los talleres de apoyo, y lo procedimental que conlleva la educación en línea, en un cambio tan brusco, habría que señalar el desarrollo de la experiencia de los docentes y estudiantes de este programa educativo durante la pandemia. La emergencia y diversidad de situaciones que tiene la ejecución de cursos en línea, hicieron un desarrollo muy diverso de las actividades académicas. No se tuvo, afortunadamente, un ambiente estricto que impusiera una directriz única de actividades, respetando las condiciones particulares de cada docente, estudiante, e incluso su contenido curricular. Más bien, se apeló a la voluntad y compromiso que cada docente y estudiantes podrían realizar. La flexibilidad situacional que se dio en cada curso hace imposible contar una evaluación objetiva de los semestres en línea, la tarea principal era continuar con el proceso educativo, y su complejidad no daba margen de realizar un proceso de inspección y evaluación docente. Se tiene referencias de buenas prácticas docentes, así como experiencias no tan afortunadas.

Una proporción importante de docentes adecuó su trabajo académico en la combinación de actividades sincrónicas, con video reuniones, una o dos veces por semana, y diseño de actividades asincrónicas en plataformas educativas con tareas o ejercicios que tendrían que realizar los estudiantes ya sea de forma individual o en pequeños equipos. Estas actividades quedaron concentradas en las aulas virtuales que la universidad proporcionó cada curso que se impartía en el semestre, mediante la plataforma Moodle, o en la plataforma Classroom. La ventaja de ello fue que los cursos quedaron guardados y disponibles para su empleo en otro semestre, con la posibilidad de realizar mejoras y adecuaciones a siguientes aplicaciones del curso. Se podría estimar que esta práctica docente fue la más idónea.

Otra práctica muy recurrente en los cursos impartidos por los docentes fue realizar todas las clases en el horario establecido en videoconferencia, en un símil del curso en formato presencial, en donde habría exposición de temas de parte de los docentes, y exposición de los alumnos, individuales o grupales, y entrega de trabajos vía correo electrónico. Este procedimiento definitivamente no es un formato de educación a distancia. En sí, se resume a utilización de un medio digital para realizar la misma actividad que se realizaba en el aula en una clase muy tradicional, pero con la limitante de que los participantes se conectan a la reunión, en la mayoría de los casos con la cámara apagada y sin participar, por lo que no se tenía la seguridad que están presentes y activos en la clase.

Un tercer tipo de práctica docente que se dio, afortunadamente en pocos casos, fue reducir el curso a comunicaciones del docente y estudiantes vía correo electrónico, con la entrega de lecturas o presentaciones en PowerPoint de un tema por parte del docente y la recepción de trabajos escolares por parte de los alumnos. En algunos casos también se empleó la mensajería telefónica de WhatsApp, para tener chats grupales o incluso algo parecido a un foro de discusión. Ocasionalmente se realizó alguna video reunión. Como es entendible, esta práctica docente no fue la más adecuada, ni tampoco contribuyó a un aprendizaje de los estudiantes. Más bien, fue una medida inadecuada para concluir un curso en contingencia. Afortunadamente este tipo de situaciones fueron mínimas en el semestre 2020-1 y prácticamente fueron desapareciendo en los subsiguientes semestres.

La pandemia llegó a trastocar y cambiar la vida cotidiana. Al igual que toda la vivencia individual y social, la práctica docente se modificó radicalmente, cambiando la vida propia de los docentes. En buena medida fue una gran sacudida para ellos, enfrentando dos complejos escenarios. Primero, la enfermedad de sus familiares, personas cercanas o incluso la propia; y el desconocimiento y la incertidumbre que se generó con la pandemia.

En un segundo escenario, de forma simultánea e interrelacionada, los docentes tuvieron que enfrentar el cambio radical en la impartición de la docencia presencial a la distancia, incorporando en su práctica el uso de tecnología, y adaptando sus cursos a las necesidades propias de sus estudiantes que, al igual que ellos, estaban afrontando la epidemia, enfermedad e incluso en algunos casos muertes lamentables de los cercanos.

En el caso de la licenciatura en Psicología Educativa, no hubo fallecimientos de sus docentes, pero sí pérdidas lamentables de familiares y cercanos. Principalmente en el 2020 e inicio del 2021, hubo docentes que contrajeron el COVID-19 y estuvieron hospitalizados, pero afortunadamente se recuperaron. Con la llegada de la vacunación en el 2021, siendo los docentes uno de los primeros grupos en ser vacunados, la situación cambió radicalmente. Si bien continuaron los contagios entre docentes, la convalecencia fue menor y afortunadamente no grave.

Lamentablemente habría que señalar que hubo una campaña de una cadena televisora nacional, que imputaba que los docentes y maestros (generalizando todos los niveles educativos) habrían cobrado su sueldo durante dos años, sin trabajar. Nada más falso, injurioso y ofensivo. Los docentes que vivimos la pandemia, logramos que la educación no se detuviera, buscando y diseñando formas alternativas para lograr este objetivo. El apoyo institucional con el que se contó en la universidad fue principalmente nuestro sueldo íntegro, y recursos digitales, tecnológicos, pero las decisiones y acciones educativas salieron del confinamiento en nuestros hogares.

Salir del lugar de confort que se tiene, al ser docentes con muchos años de experiencia dentro del ámbito educativo, al cambiar la práctica docente y el escenario de trabajo, en muchos casos fue un aliciente que motivó e incluso ofreció un reto que, a pesar de la adversidad, significó para muchos un cambio positivo para el trabajo a futuro. Tanto los docentes como nuestros estudiantes somos complementemente diferentes después de la pandemia.

### ***Experiencia de los Estudiantes en la pandemia por COVID19***

Durante la contingencia sanitaria, continuaron estudiantes de diferentes generaciones: Al inicio, se encontraban estudiantes que habían cursado uno, dos o hasta tres años de la carrera en forma presencial. En específico, los estudiantes de la generación 2016 estaban cursando su último semestre, cuando inició el confinamiento en casa. En agosto ingresó la generación 2020 y, al siguiente año, ingresaron estudiantes de la generación 2021, ambas completamente en línea. Esto nos da una idea de la diversidad de alumnos, con necesidades y expectativas distintas.

Los estudiantes que cursaron su último semestre en confinamiento durante el 2020 tuvieron grandes problemas y faltantes para concluir sus estudios; primero, junto a sus docentes, crearon formatos de comunicación para continuar con actividades en línea, un esquema que la mayoría no conocía.

Un segundo problema por superar fue la suspensión de sus prácticas profesionales, que en el último año de la carrera significan un espacio de aprendizaje importante en escenarios reales -instituciones receptoras con convenio previo con el programa-. Siendo su realización idealmente: durante dos semestres; séptimo y octavo, cinco horas por día, tres días a la semana conforme el calendario escolar vigente, con un total de 480 horas.

Esta experiencia de intervenir en problemáticas reales de lo aprendido en los tres años anteriores fue truncada. En el mejor de los casos, se tuvo video reuniones con los docentes que se encargan de supervisar el trabajo en escenarios para revisar el trabajo

efectuado en el 2019; que principalmente fue la identificación de problemática o diagnóstico psicoeducativo y tratar de establecer alguna propuesta de intervención sin posibilidad de aplicarla.

Las prácticas profesionales curriculares es una de las fortalezas del programa educativo que posibilita un mejor aprendizaje y desarrollo profesional posterior. Por lo que, para los estudiantes que no pudieron realizarlas, representó una pérdida importante. Incluso algunos estudiantes prefirieron esperar hasta el año 2022 para hacer las prácticas profesionales de forma presencial.

Los estudiantes que cursaron su último año en septiembre de 2020 o agosto de 2021 realizaron sus prácticas profesionales completamente en línea. Algunos escenarios posibilitaron el trabajo en línea, con todas las limitantes que se dieron en el caso, como Prepa en línea, Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios, CETIS, y Centros de Integración Juvenil (CIJ). Por otra parte, los escenarios como estancias infantiles, espacios de educación especial y/o atención a estudiantes con algún tipo de condición (Autismo, Asperger, Síndrome de Down) fueron completamente cerrados. No se desarrollaron prácticas profesionales, solo se trabajó con la revisión teórica de casos o simulación de escenarios.

Por ello, durante los meses de septiembre y octubre, los estudiantes solo tomaron la clase del taller de prácticas profesionales a distancia con su docente en el horario establecido, como indica el programa del taller. En estos meses se implementó un curso de inducción de prácticas profesionales, la revisión de contenidos pertinentes al escenario respectivo. Posteriormente si no había posibilidad de estar en un escenario en línea, se trabajó el desarrollo de resolución de casos simulados, que podría incluir el diseño de materiales e incluso un boceto de propuesta de intervención.

En la contingencia, muchas voces coincidían en que, debido al cierre de los espacios educativos, se incrementaría la deserción y el nuevo ingreso de alumnos. Es posible que en la educación básica se halla dado este fenómeno, pero contrario a este pronóstico, la Licenciatura en Psicología Educativa tuvo un incremento considerable en la matrícula.

La Universidad participó en el Programa de Rechazo Cero del Gobierno Federal, cuyo objetivo fue ofrecer a los aspirantes que participaron en el proceso de selección 2020-2021 y no fueron seleccionados, espacios en las diferentes universidades para que continuaran con su formación académica. Este programa se operó aun estando en contingencia. La Universidad realizó el examen de admisión 2020 en línea, contando con una mayor participación de aspirantes, por lo incrementó el número aceptados. Adicionalmente los espacios que no concluyeron su inscripción fueron ofrecidos a solicitantes que acudieron al programa de Rechazo Cero, por lo que la matrícula de nuevo ingreso se incrementó cerca de un 15%.

Así también, al operar toda la licenciatura en línea, se dio oportunidad a estudiantes que estaban en condición de baja temporal, y tenían adeudos de materias, pero habían abandonado sus estudios, principalmente por problemas económicos, y de trabajo o por cambios de residencia hacia otros estados de la república. De esa forma, desde septiembre de 2020, se tuvo reinscripciones de estudiantes que radicaban en lugares tan distantes como Monterrey, Tijuana o Mérida. El trabajo en línea representó una ventaja para aquellos estudiantes que vivían a gran distancia de la universidad y realizaban trayectos diarios de tres o más horas.

El aumento de la matrícula se dio por dos motivos: un mayor número de aspirantes aceptados en nuevo ingreso, y el retorno de estudiantes que habían abandonado sus

estudios. Esto implicó un incremento del número de estudiantes por grupo escolar, pasando de 40 a cerca de 50, como se muestra en la Tabla 10.1.

*Tabla 10.1.- Matrícula de la Licenciatura En Psicología Educativa desglosada por ciclos*

Año de ingreso	Primer ingreso	Matrícula inscrita Total
2018	505	1737
2019	519	1836
2020	544	1976
2021	534	2021
2022	445	2466

En la educación presencial, un factor limitante es el cupo físico en los salones. Al estar en línea, se abrió la posibilidad de contar con un número mayor de estudiantes en cada curso, Las videoconferencias en las plataformas Teams y Meet no tenían límite de asistentes; lo cual, si bien era una ventaja, a la par tenían inconveniente: menor atención a cada estudiante y mayor trabajo de dirección y evaluación del docente; lo que implicaría en buena medida un deterioro en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un factor más que se añade a este deterioro de la enseñanza es que los estudiantes se inscribieron a los cursos, pero en el contexto en que se estaba viviendo la pandemia, afectando las condiciones personales de cada estudiante, provocaba en todos los cursos una gran cantidad de bajas. Donde un curso que inició con 50 estudiantes inscritos concluyese con solo 15; y, por tanto, incrementando los índices de no acreditación.

Es indudable que la imprevista aparición de la pandemia por COVID-19 irrumpió abruptamente todas las actividades y relaciones humanas, en todos los ámbitos; salud, laborales, personales, familiares y educativos, afectando a todos.

En medio de la incertidumbre para el desarrollo de los procesos educativos generado por la pandemia, los factores contextuales no se limitan únicamente al escenario universitario, sino al entorno que viven los y las estudiantes, por lo que es importante tomar en cuenta las condiciones en que vivieron su confinamiento. Rivera, e Izquierdo (2020), entrevistaron a estudiantes sobre su vivencia en pandemia, ubicando entre las principales problemáticas a que se enfrentaron las que a continuación se enlistan:

- Falta de equipo.
- Fallas en el internet.
- Falta de recursos económicos.
- Violencia en el hogar (pareja, padres y hermanos).
- Problemas emocionales.
- Lugar de residencia.
- Pérdidas familiares.
- Necesidad de trabajar.
- Falta de comunicación entre maestros y alumnos.
- Falta de espacios privados para atender las clases.

Las situaciones adversas en las que se encuentran, los estudiantes fueron múltiples. Entre ellas resaltan las limitaciones o fallas en conectividad, adaptarse a clases y asesorías vía Zoom, Teams, Meet, etc., dificultad para entender y seguir indicaciones por correo electrónico o WhatsApp. Lo más grave a lo que se enfrentaron en este tiempo de pandemia fue los contagios, el duelo por las pérdidas de familiares y los problemas económicos, principalmente ante la falta de empleo de alguno de los integrantes de la familia.

Estar inscrito en la universidad fue para muchos estudiantes un aliciente, e incluso un refugio para sobrellevar los avatares que les estaba implicando la pandemia y el



confinamiento. En ese sentido, no era lo más importante acreditar todos los cursos. También es posible que el aprendizaje pasara a un segundo plano de importancia, pero el ser alumno universitario y tener actividades que realizar compensaba plenamente el estar en una inédita epidemia.

Un aspecto más que se presentó durante el periodo de contingencia fue que muchos estudiantes se emplearon en un trabajo informal para obtener alguna remuneración y realizaron cursos a distancia simultáneamente. Aunque no se cuenta con un estadístico preciso, los docentes tuvieron conocimiento de estudiantes que estaban en esta condición, pues así se los mencionaron, argumentando diversos motivos: necesidad de contribuir a la economía familiar afectada por la contingencia y oportunidad de obtener una remuneración por un trabajo sin tener que cumplir una jornada laboral completa, ya sea presencial o incluso trabajo en casa.

Los empleos que consiguieron los estudiantes no estaban relacionados con sus estudios. Por lo regular fue en el área de servicios, empleos tan diversos como operador telefónico, ventas, repartidor de productos a domicilio, operador de transporte público, etc. En todos estos casos, la capacidad de atender y aprender en los cursos que estaban inscritos se comprometió críticamente, y es claro que crearon deficiencias en su aprendizaje global.

### ***Implicación de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia***

En un estudio realizado por dos académicos de la licenciatura, Rivera Morales y Ruiz Badillo (2021) sobre la implicación universitaria que presentaron los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional durante la pandemia por el COVID19, donde participaron 165 estudiantes de las licenciaturas en Psicología Educativa que estaban cursando su primer año escolar o su último año en el 2020, respondiendo en línea un cuestionario sobre implicación universitaria (National Survey of Student Engagement, NSSE), el cual contempla cinco áreas: nivel de reto académico; aprendizaje activo y colaborativo; interacción entre profesores y estudiantes; experiencias educativas enriquecedoras; y ambiente de campus agradable.

Skinner, Kindermann y Furrer (2009) definen la implicación y el compromiso académico como la manera en que los estudiantes participan y se involucran en su proceso de aprendizaje. Esto incluye el esfuerzo, la acción y la persistencia que muestran en su trabajo escolar, así como las emociones que experimentan mientras realizan actividades de aprendizaje. El término "implicación y compromiso académico" es complejo, ya que abarca diversos aspectos, como la motivación, la interacción social, la autorregulación (gestión del propio aprendizaje) y los procesos cognitivos de los estudiantes.

Por su parte, Miguel Román (2020), afirma que los perfiles de los estudiantes son diferentes en una modalidad presencial, y en una modalidad de educación remota de emergencia. Esta diferencia se acentuó durante la pandemia del COVID-19. Por ello se han realizado diversas investigaciones sobre los efectos que produjo la pandemia en la educación, las cuales son de alta importancia para realizar adaptaciones y mejoras en la educación. Dentro de estos estudios, es de relevancia incorporar la evaluación de la implicación y compromiso de los estudiantes durante y posterior a la pandemia.

Los factores contextuales generados por la pandemia comprometieron el entorno en que viven los estudiantes sus procesos educativos: el confinamiento, trasladar su aprendizaje por medios virtuales, el duelo por las pérdidas de familiares, los contagios, los problemas económicos, etc. La realidad que vivieron los estudiantes ante la pandemia fue crítica.

Si bien los docentes y la universidad realizaron una respuesta, reorganizado sus actividades, estas no fueron lo suficiente para lograr un aprendizaje adecuado en los estudiantes. Para ilustrar con mayor detalle el desempeño de estos, se recuperan los resultados del estudio Rivera Morales y Ruiz Badillo (2021).

Se puede observar que los estudiantes realizan con mayor frecuencia la formación de nuevas ideas o puntos de vista a partir de los datos o fuentes de información, y en segundo término la aplicación de hechos en problemas prácticos; es decir, priorizan su aprendizaje en los elementos teóricos y mucho menos en aprendizajes prácticos, lo cual resulta consecuente con una educación a distancia y desde el confinamiento (Tabla 10.2).

*Tabla 10.2.- Aprendizaje de Orden Superior y Reflexivo Integrador*

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Aplicar hechos, a problemas prácticos o situaciones nuevas.	4.8%	39.4%	41.8%	13.9%
Analizar una idea, experiencia o línea de razonamiento mediante el examen de sus partes.	3.6%	36.4%	45.5%	14.5%
Ideas combinadas de diferentes cursos al completar las tareas.	4.2%	31.5%	41.8%	22.4%
Incluyó diversas perspectivas (políticas, religiosas, raciales / étnicas, de género, etc.) en las discusiones del curso.	12.1%	33.3%	35.2%	19.4%
Ideas conectadas de sus cursos a sus experiencias y conocimientos previos	0.0%	13.3%	53.3%	33.3%

Con respecto a la dimensión de aprendizaje reflexivo e integrador, se ve una tendencia en el aprendizaje que cambia su comprensión de conceptos, y la conexión de ideas de varios cursos en combinación de sus experiencias y conocimientos previos. En estos casos, las respuestas se concentran en las opciones “a menudo” y “siempre”.

Por el contrario, la mitad de los participantes, “pocas veces” o incluso “nunca”, incluyen diversas perspectivas en las discusiones (políticas, religiosas, de género), y así también examinan poco sus fortalezas y debilidades sobre los temas que están aprendiendo. Lo que indica un bajo nivel de autocrítica e inclusión del contexto social.

En cuanto al área de razonamiento cuantitativo, los estudiantes entrevistados reportaron tener un uso muy bajo de análisis de información numérica. Si bien, las licenciaturas están ubicadas dentro de las Ciencias Sociales, el programa educativo tiene contenidos de estadística y metodología cuantitativa en los primeros cursos. Al parecer, en los contenidos de los últimos años de la carrera no se estimula o se promueve el uso profesional de información numérica (Tabla 10.3).

*Tabla 10.3.- Razonamiento Cuantitativo*

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Llegó a conclusiones basadas en análisis de información numérica (gráficos, estadísticas, etc.)	15.2%	45.5%	33.3%	6.1%
Evaluó lo que otros han concluido a partir de información numérica.	24.8%	45.5%	24.8%	4.8%
Usó información numérica para examinar un problema o asunto del mundo real	5.5%	38.2%	40.0%	16.4%

Es muy bajo el aprendizaje colaborativo que reportan los estudiantes entrevistados. Cerca del 60% lo ha realizado “a veces” o incluso “nunca”. En parte se puede explicar este

bajo desempeño de aprendizaje colaborativo debido a que se pidió a los encuestados responder sobre el último año escolar 2020-2021; período en que a nivel mundial se encontraba el confinamiento y todo el sistema educativo mexicano, incluyendo la Universidad Pedagógica Nacional, reconvirtió sus actividades académicas a medios y recursos tecnológicos a distancia; lo que muestra una situación atípica para los procesos de enseñanza aprendizaje. Las respuestas a las preguntas que se presentan en este apartado muestran que la interacción y la colaboración entre estudiantes se ve ampliamente afectada en el formato de educación a distancia que se tuvo que implementar (Tabla 10.4).

*Tabla 10.4.- Aprendizaje colaborativo*

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Le pidió a otro estudiante que lo ayudara a comprender el material del curso.	15.8%	54.5%	22.4%	7.3%
Material del curso explicado por uno o más estudiantes	11.5%	47.3%	33.9%	7.3%
Preparado para los exámenes discutiendo o trabajando con otros estudiantes.	12.7%	39.4%	37.0%	10.9%

Consecuencia de la contingencia sanitaria, fue la poca la interacción entre estudiantes y profesores durante el ciclo escolar 2020-2021. Al no tener contacto presencial con los docentes, fueron pocas las tutorías y asesorías individuales, así como participación en proyectos de investigación. La interacción fuera de clase entre estudiantes quedó restringida a comunicaciones en redes sociales; y con los docentes, en comunicaciones por correo electrónico y en algunos espacios dentro de las videoconferencias que se utilizaron (Tabla 10.5).

*Tabla 10.5.- Interacción entre estudiantes y profesores*

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Trabajó con un miembro de la universidad en actividades distintas al trabajo del curso (proyectos de investigación servicio social)	52.1%	32.7%	11.5%	3.6%
Habló de temas, ideas o conceptos del curso con un miembro de la licenciatura fuera de la clase.	12.7%	43.0%	27.9%	16.4%
Discutió su desempeño académico con un miembro de la Universidad	20.6%	37.6%	28.5%	13.3%

Una labor primordial en toda universidad es impartir docencia eficaz y de calidad que incluya una mejor interacción docentes y alumno, así como una planeación y organización de la enseñanza de alto nivel. Al aplicar la encuesta durante la contingencia, y con el trabajo a distancia, los resultados muestran que las prácticas de enseñanza fueron afectadas. En casi todos los indicadores, la mitad de los encuestados opina que las prácticas de enseñanza fueron poco o incluso nada eficaces, mientras que el otro 50% opina que las prácticas de enseñanza fueron buenas. Estas diferencias posiblemente son producto de la capacidad de los docentes para generar sus cursos en modalidad virtual (Tabla 10.6).

*Tabla 10.6- Prácticas de Enseñanza Eficaces*

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Objetivos y requisitos del curso claramente explicados	4.8%	38.8%	37.6%	18.8%
Impartido las sesiones del curso de forma organizada	6.1%	26.1%	47.3%	20.6%
Usó ejemplos o ilustraciones para explicar puntos difíciles.	10.9%	32.1%	37.0%	20.0%
Proporcionó comentarios sobre un borrador o un trabajo en progreso.	15.2%	34.5%	34.5%	15.8%
Proporcionó retroalimentación sobre los exámenes y tareas realizadas	13.9%	30.9%	41.8%	13.3%

Se comparó los promedios de los indicadores evaluados entre los estudiantes de primer año, que recién ingresaron a la carrera en formato a distancia y los estudiantes que están por concluir sus estudios, que pasaron de un modelo presencial a un modelo a distancia. De tal manera que los estudiantes que ingresaron en 2020 solamente han recibido educación a distancia, mientras que los estudiantes del último año tienen como referentes los dos tipos de modalidades.

A efecto de comprobar estos datos, se construyó los indicadores con la suma de los puntajes obtenidos de las respuestas que van de 1 a 4 (salvo el indicador de calidad de interacciones, que va de 1 a 7) y se obtuvieron los promedios, mismos que se compararon por los grupos de estudiantes de primer y cuarto año.

Con respecto al indicador de calidad de interacciones, es posible que la evaluación fuese desfavorable en los estudiantes de cuarto año debido a que la experiencia de modalidad virtual con respecto a la modalidad presencial no ha sido de su agrado (Tabla 10.7).

*Tabla 10.7.- Promedios obtenidos en las áreas de Aprendizajes con Compañeros, Experiencias con el Profesorado y Entorno del Campus por estudiantes de primer año y de cuarto año*

	Primer Año		Cuarto Año		t	P
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
Aprendizaje Colaborativo	2.57	0.55	2.56	0.54	0.06	0.95
Interacción estudiantes profesores	2.18	0.64	2.29	0.69	-1.05	0.30
Prácticas de enseñanza eficaces	2.76	0.71	2.61	0.72	1.38	0.17
Calidad de las interacciones	4.61	1.42	4.07	1.63	1.83	0.05
Apoyo de la universidad	2.31	0.67	2.17	0.70	1.31	0.19

Con los datos obtenidos por el presente estudio, se puede dar cuenta de que los estudiantes entrevistados realizaron con mayor frecuencia la formación de nuevas ideas o puntos de vista a partir de los datos o fuentes de información. En segundo término, la aplicación de hechos en problemas prácticos. En este punto había que resaltar que, si en la modalidad presencial las prácticas profesionales por lo regular no se producen, en la educación a distancia quedaron prácticamente nulificadas, principalmente por la cancelación de actividades de investigación y visitas a escenarios reales.

En la educación a distancia se depende más de la autorregulación de alumno y su motivación personal para gestionar su actividad educativa. De hecho, depende prácticamente de la construcción del aprendizaje que realice. El limitarse solamente a

desarrollar los contenidos de los programas establecidos, impide una construcción de los aprendizajes, lo que se ve afectado por la baja posibilidad de discusión formal e informal entre estudiantes de los temas a revisar, e inquietudes personales y grupales.

Conforme las respuestas de los estudiantes, se puede observar que fueron afectados ante la imposibilidad de interacción entre pares y, por lo tanto, la realización de un aprendizaje colaborativo. Si bien, el trabajo y exposición por equipos se siguió realizando, la virtualidad no permitió una interacción directa entre estudiantes.

Por su parte, en la evaluación sobre las prácticas de enseñanza eficaces de sus docentes, resulta interesante observar que la mitad de los estudiantes encuestado evalúan con niveles bajos estas prácticas y la otra mitad las evalúan alto. Lo que permite inferir que la práctica docente no es igual en todos los grupos escolares y debe estar profundamente marcada por la capacidad de los docentes del trabajo en modalidad virtual. Esto permite aseverar que hay mucho trabajo por desarrollar tanto por parte del docente, su capacitación y habilitación de escenarios de enseñanza en modalidades a distancia e híbridas, así como en la revisión de contenidos y forma de impartirlos.

## Conclusiones

Empecemos por indicar que el concepto de la educación tradicional, con el cual estaban configurados todos los sistemas educativos de todos los niveles, cambió radicalmente. Este cambio será de forma permanente, pues no es posible regresar a la forma tradicional de educación. La educación después de la epidemia por el COVID-19 no será la misma.

Si bien hay reformas educativas sexenales, ante la pandemia, sin saberlo, se realizó una transformación de la educación de forma radical. Esta se instrumentó no en un escritorio, sino desde abajo y desde sus protagonistas: los docentes y los alumnos.

De un día para otro, el docente se encontró con que su centro de trabajo estaría cerrado, pero de alguna forma debería continuar con los cursos y atender a sus alumnos. El docente estaba formado para dar clases presenciales y, si bien en algunos casos conocía de alguna forma la educación a distancia, no tenía contemplado implementar esta práctica a su labor docente de forma regular. Por el contrario, era poco el conocimiento de las tecnologías de la comunicación aplicadas a la educación.

Estudiantes y docentes tuvieron que incorporar y utilizar las herramientas de comunicación cibernética, en poco tiempo. Desde el uso de las redes sociales tradicionales, como Facebook y WhatsApp, al uso de plataformas de comunicación por videoconferencia como Zoom, Meet y Teams, y medios de trabajo e intercambio de información o aulas virtuales como Moodle, Classroom, Teams. Ello implicaba retos importantes para estudiantes y docentes: falta de internet o mala conectividad, contar con computadora de escritorio o incluso teléfono inteligente. En muchas casas, solo existía un dispositivo para la familia, y había que organizar la forma de compartirla.

También hubo ventajas: ya no se tenía que realizar traslados de casa a escuela que, sobre todo en niveles medio superior y universitario, implicaban hasta cuatro horas de trayecto al día.

Contrario a lo que se pensaba, en vez de una gran deserción, principalmente en el nivel universitario, hubo un incremento considerable de matrícula por estudiantes que habían abandonado sus estudios y la educación a distancia les dio la oportunidad de

regresar, incluso si estaban en otro estado del país. Además de muchos jóvenes que combinaron el contar con un trabajo y continuar con sus estudios.

En cuanto a la planeación de actividades en la educación a distancia, esta se debe centrar en las actividades de aprendizaje en el alumno, por lo que recae en él un mayor compromiso y responsabilidad de construir su propio conocimiento. Es decir, fomentar la implicación con sus estudios, al ser proactivo y responsable de sí mismo y de su aprendizaje.

Es ahí donde se tendría que analizar y distinguir la educación a distancia generada como respuesta al confinamiento debido a la pandemia por el COVID-19. Si bien existen muchas dudas y cuestionamientos sobre si realmente hubo formación y aprendizaje en los tiempos de pandemia, habría una clara distinción entre estudiantes comprometidos e indiferentes.

El primero, un alumno implicado, buscó las formas de obtener conocimiento, habilidades y destrezas por sí mismo, investigó por su cuenta y contactó a sus docentes para que le auxiliaran a resolver sus inquietudes. A pesar del confinamiento, buscó formas de interacción y trabajo colaborativo con sus pares. En sí, estudiar y aprender por el gusto mismo de aprender, consciente que tiene un significado que permitirá orientarlo hacia metas personales a corto y largo plazo.

Por otra parte, un alumno sin implicación y compromiso se limitó a estar presente en actividades a distancia (sin participar y con la cámara apagada) y solo cumplir con las tareas que se indicaron. Es decir, es fue alumno que resistió a la pandemia, pero no desarrolló cambios proactivos.

## Referencias

- Albalá Genol, M. Á., y Guido, J. I. (2020). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50 (ESPECIAL), 173–194.  
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.101>
- Gobierno de México. (2020). *Consejo de Salubridad General declara emergencia sanitaria nacional a epidemia por coronavirus COVID-19*.  
<https://www.gob.mx/salud/prensa/consejo-de-salubridad-general-declara-emergencia-sanitaria-nacional-a-epidemia-por-coronavirus-covid-19-239301>
- Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- National Survey of Student Engagement. (2021). *NSSE Survey Instruments*.  
<https://nsse.indiana.edu/nsse/survey-instruments/index.html>.
- Rivera, Morales A. y Ruiz Badillo, A. (2021) Implicación de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. En E. Sánchez (Ed.), *La psicología y el proceso educativo: Análisis, reflexiones y experiencias en México* (pp. 148-154). Red Mexicana de Investigación en Psicología.
- Rivera Morales, A. y Izquierdo, D. M. L (2020). Retratos de los estudiantes a través de sus narrativas frente a la pandemia. En: I. Guzmán, I. y R. Marín. (Coords.), *El triunfo de la vida sobre el temor a la muerte: narrativas sobre COVID-19 y educación*. (pp. 319-340). Red Mundial Abya Yala; Porrúa.

- Sánchez, J. (2009) *Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. Revista de Medios y Educación*. Universidad de Sevilla.
- Skinner, E. A., Kinderman, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.

## Capítulo 11.- La pedagogía crítica de Catherine Walsh y la fenomenología de la otredad

*Catherine Walsh's critical pedagogy and the phenomenology of otherness*

**Gabriel Montes Sosa**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras

laikatiti@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5790-8787>

**Alberto Isaac Herrera Martínez**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Ciencias Químicas

alberto.herrera@correo.buap.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6950-9540>

### Resumen

La pedagogía crítica de Catherine Walsh desarrolla aspectos humanistas y sociales esenciales para dotar de dinamismo a la fenomenología de la otredad, ella consiste en comprender el sentido de la realidad a través del principio ético del cuidado de sí. La educación actual representa para la Dra. Walsh, como escritora y activista de diversas causas y movimientos emancipadores, la tarea de abrir grietas y sembrar las semillas de esperanza y de amor, o vivencias afectivas que orientan nuestra subjetividad al buen vivir. La integración de la nueva epistemología decolonial a la filosofía del otro crea posibilidades positivas de reinterpretación y cambio para la cultura del siglo XXI. Si la educación actual se transforma en sus principios esenciales, orientándose al buen vivir, la relación con nuestros semejantes se fundará en el respeto y reconocimiento de condiciones de igualdad y libertad para quienes anhelan descubrir un nuevo horizonte de esperanza. Tenemos oportunidad.

**Palabras clave:** Catherine Walsh; cuidado de sí; educación decolonial.

### Abstract

Catherine Walsh's critical pedagogy develops humanist and social aspects to give dynamism to the phenomenology of otherness, it consists of understanding the meaning of reality through the ethical principle of self-care. Today's education represents for Dra. Walsh, as a writer and activist of various causes and emancipatory movements, the task of opening cracks and sowing the seeds of hope and love. The integration of the new decolonial epistemology into the philosophy of the other creates positive possibilities for reinterpretation and change for twenty-first century culture. If today's education becomes its essential principles, orienting itself to good living, the relationship with our fellow human beings will be based



on respect for and recognition of conditions of equality and freedom for those who yearn to discover a new horizon of hope. We have a chance.

**Keywords:** Catherine Walsh; self-care; decolonial Education.

*Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas -ante la negación de su humanidad- de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial.*

**Catherine Walsh (2014b).**

*Ningún movimiento filosófico ha hecho resaltar mejor que la fenomenología contemporánea la función trascendental de todo el espesor concreto de nuestra existencia corporal, técnica, social y política, pero, por ello mismo, la interferencia en la "historicidad fundamental" -en esta nueva forma de lo mixto- de la relación trascendental y de las conexiones físicas, técnicas y culturales que constituyen al mundo.*

**Emmanuel Levinas (2011).**

## Introducción

Este ensayo tiene como objetivo ofrecer un afectuoso reconocimiento a la trayectoria de Catherine Walsh, cuya pedagogía crítica y decolonial (2014b) motiva a construir caminos de reconocimiento en el terreno de la educación humanista, necesaria ante tanta indignación que ha causado el modelo económico-político neoliberal a los pueblos marginados y menos favorecidos, oprimidos y con sed de lucha, trabajando incansablemente como en otro momento lo hizo Paulo Freire (2005). Esto, para convertir los medios de sustento, que el capitalismo voraz les ha restringido, en el símbolo de la emancipación de las consciencias individuales y colectivamente. Para la filosofía social, desde el enfoque de la fenomenología, se trata de un modo de ser, sentir y estar arraigado al entorno y la otredad, hasta cosechar la recuperación y transformación de los elementos humanizadores de la cultura: lenguaje, cosmovisión, sentido de pertenencia, apertura al cambio, entre otros.

Es indiscutible la aportación de lo que podríamos llamar la pedagogía social y crítica pionera en la obra de Freire; donde los menos favorecidos socialmente deben tener pleno derecho a la educación, reconociendo que como toda persona han de realizarse en la tarea humana común de mejorar, comprendiendo su profunda relación con la tierra y la otredad. Pero, para lograrlo, hacer falta denunciar de la mano de la justicia y la esperanza, las formas de opresión impuestas por el sistema de explotación capitalista que impiden gozar de estos derechos. Gracias al llamado de la urgente acción ética contra las desigualdades sociales, la visión humanista de la educación actual puede tener una fundamentación clara y retroalimentadora.

Será la mirada walsheana la que contribuya significativamente en este aspecto, de frente a la modernización de los procesos educativos, al darle consistencia a la narrativa histórica de cada ser viviente y sentiente en formación, mostrando que en su experiencia transformadora de plenitud se entreteje el destino de una generación, de una lengua y una

comunidad vital; en otras palabras, la presencia de los otros y otras es enérgicamente real en el pensamiento de Walsh, por su pronunciamiento de lucha en escenarios concretos. Si en Freire el ser humano posee el absoluto derecho a la educación, Catherine Walsh construye los significantes colectivos para visibilizar la otredad doliente como mostraremos a continuación, apoyándonos en una interpretación fenomenológica.

Por enfoque fenomenológico se entenderá en este texto y contexto la pauta para darnos cuenta de la apertura y el encuentro con lo primordial del ser humano; es decir, con nuestra subjetividad afectiva, donante y receptora en la que descubrimos cualidades moldeables o “plásticas” de la conciencia, y a través de ellas poder alcanzar éticamente los fines de la educación (Savater 1997). Aun si, admitimos que a veces no existe la disposición de llevar a la vida a su estado de copertenencia, que sería el fin real de la educación de acuerdo con la fenomenología (Henry, 2006, p. 172). Necesitaremos siempre del otro, congéneres cuyo rostro y presencia nos provee de un horizonte mucho más amplio desde el cual vemos qué somos y qué podemos ser.

La fenomenología de la otredad, cultivada por filósofos como Henry (2006) o Levinas (2011), y que percibimos como las posturas más activas y propositivas del pensamiento humanista de nuestro siglo, representa un medio eficaz de la educación emancipadora y por lo tanto decolonial, porque pone en primer lugar el bien estar y buen vivir repartido por igual entre las personas que no ocultan su fragilidad ni vulnerabilidad, su *pathos* (Henry, 2006, p. 59), lejos de ser defectos de nuestra condición son los pies y manos con las que avanzamos y transformamos el entorno en compañía y copertenencia.

Será en la *praxis* pedagógica de Catherine Walsh que esto se haga evidente, pues como sostiene Huanca-Coila (2020):

...la apuesta de Catherine apunta a una vida digna, desracializada en lo posible, con condiciones y justicia social para todas y todos los seres que componemos el *pluriverso*, en el pleno de las diversidades de las epistemologías vivas, lo cual implica asumir una postura de vida de respeto al otro. ¿Quién puede negarse a esta iniciativa, apuesta, proyecto? (p. 234).

La propuesta de iniciar el diálogo entre estos campos dinámicos del pensamiento y la acción, la interculturalidad crítica expresada esencialmente en la pedagogía decolonial de Walsh y la fenomenología de la otredad en autores que denunciaron los privilegios de la razón instrumental, pretende integrar y hacer puentes que comuniquen inquietudes, transmitan saberes e irrumpan y revolucionen los frágiles cimientos de la educación postmoderna neoliberal, reproductora de discursos y técnicas deshumanizantes que inhiben el “desesperar de sí mismo, no solo intelectualmente, sino vitalmente” (Marcel, 2001, p. 44).

Lograr el encuentro que aquí alentamos requiere oponerse a las fuerzas ideológicas aplastantes de las singularidades y disidencias que expresan modos de ser únicos en cada vida y mirada del mundo, en su diversidad e irrepetibilidad. Nos sumamos al proyecto de cuidar de la vida para “re-existir, senti-pensar y con-vivir en las grietas del orden dominante y de la matriz moderno/colonial” (Walsh, 2014a, p. 47).

Subrayamos en adelante la noción-acción de una práctica educativa sensible y dinámica, abriendo grietas y sembrando motivaciones, sueños, pero sobre todo la esperanza de lograr la liberación de la voz latinoamericana que le canta a la vida con su propia armonía y efusividad. ¡Qué son nuestros pueblos originarios sino los lugares espirituales donde se escucha el palpitar de corazones deseantes de gritar libertad para las familias, las infancias, para que florezcan anhelos y las ganas de ser! “*Todas las voces, todas/ todas las*

*manos, todas/ toda la sangre puede/ ser canción en el viento/ Canta conmigo, canta/ hermano americano/ libera tu esperanza/ con un grito en tu voz”* entonamos en “Canción con todos” (García Marinozzi, 2019, p. 40).

La educación humanista por construir debe formar con sentido crítico a las personas, enseñarles a ser valientes para defender a la comunidad de poderes opresores y, principalmente, a estar convencidas de hacer lo correcto por el buen vivir. Es la razón de que apelemos a las iniciativas de la epistemología walsheana (Walsh, 2005) retroalimentando el campo de la fenomenología de la otredad, cuyo alcance puede ser mayor si trasciende los parámetros del academicismo.

Este es el quehacer filosófico con el que intentamos llegar hasta la dimensión profunda e íntima de los afectos. Consideramos que, a través de la enseñanza del cuidado de sí, en el sentido de educar-amando y amando-educar, conseguiremos sembrar las semillas del cambio urgente que requerimos, comprendiendo que:

...los actos éticos se hacen más evidentes cuando se manifiesta la presencia del otro, no solamente en su aspecto físico, sino en nuestros pensamientos respecto a lo que le puede pasar ante una decisión. Se trata de ir más allá de hacer bien las cosas, a saber, una ética intersubjetiva, en la cual se pueda reflexionar desde los acontecimientos, un espacio para demorarse y permanecer para dialogar antes de tomar una decisión (Montes y Burgos, 2021, p. 12).

Atravesar un terreno pedregoso ejemplifica las simples o complejas decisiones que debemos tomar, y claramente nuestra existencia es afectada o alterada por cada una de ellas. Pero ¿reconocemos que del mismo modo afectamos la existencia de los demás? Lo que se debe aprender del cuidado de sí es que es una responsabilidad ética e intersubjetiva en el sentido de “no-indiferencia que es la proximidad misma del prójimo, por la cual solo se perfila un fondo de comunidad entre el uno y el otro, la unidad del género humano” (Levinas, 2011, p. 12). No somos átomos aislados e incommunicados, al contrario, interactuamos entre individuos todo el tiempo. De ello depende tomar consciencia de nuestra realidad histórica y social en la que todas y todos nos convertimos en seres libres.

Dado que esta misión es un proceso, porque si fuera de otra manera la educación actual perdería su finalidad humanizadora, es necesario identificar los momentos y estrategias que se requieren para dar forma a la emoción, imaginación e inteligencia plásticas, y en desarrollo de las nuevas generaciones que ya buscan otras posibilidades de copertenencia y autoconocimiento, donde siguen siendo vigentes las palabras de Savater (1997):

La posibilidad de ser humano solo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes, es decir de aquellos a los que el niño hará enseguida todo lo posible por parecerse. Esta disposición mimética, la voluntad de imitar a los congéneres, también existe en los antropoides, pero está multiplicada enormemente en el mono humano: somos ante todo monos de imitación y es por medio de la imitación por lo que llegamos a ser algo más que monos (p. 12).

Conjugemos entonces la pedagogía decolonial de Catherine Walsh (2014b) con la interpretación filosófica de la fenomenología de la otredad. Insistir en hacerlo justifica que queremos mostrar el fondo intersubjetivo del cuidado de sí, o bien, problematizar la experiencia del copertenecer a otras maneras de comunicación y convivencia, a la luz de tres acontecimientos disruptivos presentes en la epistemología de Walsh: abrir grietas, promover rupturas y transformarse -añadimos- en y con los otros. A continuación, analicemos cada uno de estos momentos con mayor detalle y lleguemos a una conclusión

abierta en la que lejos de responder quién tuvo la última palabra, mejor se inicien nuevos encuentros.

## Desarrollo

### *Educar abriendo grietas y sembrando*

La realidad humana que hemos inventado ha cambiado profundamente con el paso del tiempo, los cimientos de las culturas contemporáneas centralistas, eurocéntricas, hegemónicas y patriarcales, son cuestionados a partir de nuevas categorías. Hoy existen otras problemáticas sociales que debemos reflexionar y atender con apremio, comenzando por saber cómo definir las (Bauman, 2020, p. 24).

Ninguna persona que se dedique a enseñar, o quien tenga la sensibilidad para advertir las dificultades a vencer hoy por hoy, renunciaría a comprender la frágil situación que atravesamos. Más importante aún, mostrará imperativamente que desde las diversas infancias y hasta la adultez en todas sus expresiones, habrá oportunidades para actuar a favor de la integridad de cada ser humano, ciudadano o ciudadana, agente potencial de transformación, respetando su propia concepción y percepción del mundo. Incluso si no existen dichas condiciones, como sucede la mayoría de las veces, aprenderemos a crearlas. Al respecto, escribe Walsh (2014a):

Sentir, pensar y repensar ahora desde, y con estas luces y grietas, posicionándome al respecto, a partir de ellas y de manera reflexiva dentro de mi propia trayectoria de militancia y activismo intelectual, es lo que me ha permitido salir del pesimismo, el espanto y la mudez temporal (pp. 47-48).

Llegamos demasiado a prisa a esta etapa histórica de lo complejo, artificial, integral y polimorfo, perseverando tenazmente -aunque muchos no lo crean- en la tarea de lograr que cada individuo se haga responsable de sí mismo a través del cuidado que dé a su entorno vital. No se trata de una meta cuantitativa, es más bien una determinación personal que exige ante todo de vocación, paciencia y convicción.

Por cuidado de sí entendemos las prácticas que despiertan el compromiso de transformar positivamente lo que somos. Ser mejores personas en nuestro andar cotidiano, sin negar que dicho estado ético-estético de prudencia y autonomía se alcanza con el esfuerzo de vivir al servicio de valores y principios como son el respeto, la justicia y la fraternidad.

No se trata de reaccionar ante situaciones éticas, sino de actuar éticamente en todo. Esto es tener una actitud ética de vida y para la vida, pues la simple reacción responde a una ética -digamos- menor:

...al responder solo a situaciones que lo requieren. Hay una clara contradicción entre lo correcto y lo incorrecto, incluso pareciera que la disculpa se hace evidente; sin embargo, el actuar como *sujeto constituido éticamente* implica hacer el bien por sí mismo y no solo tener una *reacción ética*. Así, la ética se muestra en nuestros actos no solamente como un código de comportamiento, sino como reflexión de lo vivido (Montes y Burgos, 2021, p. 11-12).

Un claro ejemplo lo vemos en los pueblos latinoamericanos: estamos unidos territorial y afectivamente por la experiencia doliente de la sobrevivencia y la subsistencia. Aunque parezca increíble, ya son muchas generaciones las que transitaban de una pedagogía opresora a una pedagogía de la liberación, de la esperanza y de la siembra de

semillas que crecen en cada voz de lucha y compromiso activista, porque todavía hay mucho que reparar, que atender, que cambiar desde la raíz. Tal parece que fue Freire quien nos hizo tomar consciencia de esto, ya que para él “la educación no se limitaba o restringía a la educación formal e institucional; más bien se incluía y se extendía ampliamente a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales” (Walsh, 2014b, p. 38).

A través de diversos instrumentos y herramientas de uso educativo, pensemos en la transdisciplinariedad, en el paradigma de la complejidad, en los ecosistemas de aprendizaje, etc., los educadores convertimos el arte de la enseñanza en posibilidades teóricas y prácticas de descubrir y alentar personalidades únicas. Nos referimos a hombres y mujeres en todas sus edades de formación y desarrollo que actúan contra -o aprenderán a resistir- los regímenes dictatoriales, totalitarios (Freire, 2011), porque cada situación histórica concreta trae consigo a sus verdugos y a sus libertadores.

Tenemos confianza en el estudio formal e informal, cuyo término es oponerse a todas las formas de imposición, dominación y colonización. Insistiremos en el aula a rechazar los discursos de conformismo, subyugación, y adaptación pasiva. Promoveremos combatir el orden impuesto adornado de tecnicismos vacíos y falsas vocaciones, digámoslo con una expresión muy común, queremos que quien estudie tenga carácter, un criterio propio para no dejar que nadie decida por él o ella. Ya lo había previsto claramente el filósofo Gabriel Marcel (2001):

No parece que una cuestión como esta: “¿Qué es un hombre libre?”, pueda resultar fructífera si la discutimos de forma abstracta, es decir, sin referirnos a situaciones históricas, consideradas, claro está, con la mayor amplitud; dado que, además, lo propio del hombre es estar en situación; esto es lo que, sin duda, cierto humanismo abstracto corre el riesgo de olvidar (p. 27).

Tal deber filosófico-pedagógico es apremiante, posicionado al lado concreto del buen vivir que no es otra cosa sino el vivir en libertad hacia sí mismo y los demás, es además el llamado fuerte y claro de la postura humanista y transformadora que asumió Catherine Walsh desde su propio andar en la educación. Estos aspectos ligados a un pensamiento crítico y a la militancia humanista, combatiente de la liquidez postmoderna (Bauman, 2020, p. 118-119), están correlacionados con el marco epistémico decolonial que Walsh construye y reconstruye activamente.

Si aún quedan dudas sobre el significado de su lucha y compromiso, dejemos que su propia escritura aclare que:

Pensar desde la diferencia colonial requiere poner la mirada hacia las perspectivas epistemológicas y las subjetividades subalternizadas y excluidas; es interesarse con otras producciones -o, mejor dicho, con producciones “otras”- del conocimiento que tienen como meta un proyecto distinto del poder social con una condición social del conocimiento también distinta. “Otro”, en este sentido, ayuda a marcar el significado alternativo o diferente de esta producción y pensamiento. Es lo que la modernidad no podía (y todavía no puede) imaginar; lo que es construido desde las experiencias históricas y vividas del colonialismo y colonialidad; un pensamiento subversivo e insurgente con claras metas estratégicas (Walsh, 2005, p. 20-21).

A modo de síntesis, la postura pedagógica-epistémica-decolonial de Catherine Walsh podría enunciarse como:

1. Tener conciencia de nuestro entorno, es decir, ver (senti-pensar) cómo fluye lo plural en todas sus manifestaciones y qué produce;

2. dedicarse plenamente en cuerpo y alma a la transformación social, en cuanto esto requiere de un activismo político-cultural; vamos a defendernos con el canto y la poesía, luchar teniendo de nuestra parte las narrativas y tradiciones del mundo encantado de belleza;

3. finalmente, un punto muy difícil: tener valor para elegir lo que es correcto, ¿de qué manera?, dejando semillas de paz y unión donde la guerra y otros tantos conflictos contra lo humano causaron infertilidad y enfermedad a la Tierra, nuestra *Pachamama*.

(Walsh, 2014a, p. 55, 56; cf. Henry, 2006, p. 70).

La educación walsheana contribuye ampliamente a sentirnos aprendices activos y observadores, comprometidos y animados, sensibles al poder que tiene la acción de emancipar el pensamiento y, con ello, a la vida misma. Hay que estar preparados porque en la historia fáctica siempre se corre el peligro de volver a lo que se creía superado, ahí donde habitaría la concordia y la igualdad en derechos, resulta que la miseria destruye la pequeña tranquilidad ganada volviéndonos vulnerables (Levinas, 2011; p. 127).

Por esta razón, la comunidad docente mira hacia adelante y motiva a sus estudiantes a realizar proyectos futuros con los que puedan trascender sus limitaciones y temores (Morin, 2020, p. 47); los maestros y maestras de todo el mundo deseamos que a diario se afirme y defienda enérgicamente la vida, mostrándose ella en toda su diversidad e inclusión.

Para habitar globalmente nuestro entorno con perspectiva ética-crítica tenemos que correr el riesgo de desarmar los sistemas ideológicos opresores, apoyando reflexiones claras y acciones correctas; ellas nunca atentarán contra la integridad de la vida. Nada que sea fundamental es fuera o a parte de la subjetividad; Michel Henry la define como “*la vida fenomenológica absoluta, cuya esencia consiste en el hecho mismo de sentirse o de experimentarse a sí misma, y no es nada más*” (2006, p. 21). Por ello la educación interviene en todos los procesos significativos del individuo, entiéndase vitales.

En la comunidad docente es esencial saber cómo nos comunicamos, qué sentidos construimos, cuál es el grado de compromiso que tenemos, recordemos: “el lenguaje tiene el poder de resignificar los escenarios de vida” (Montes y Burgos, *ibidem*). También es importante reconocer si vamos a poner nuestra esperanza en una humanidad plural, abierta y libre. De ser así, educar significará para nuestro siglo enseñar a luchar, proponer, construir y reconstruir.

### ***Walsh, activista y promotora de rupturas epistémicas***

La fenomenología de la otredad nos invita a escuchar lo singular antes de inclinarnos a posturas o doctrinas que privilegian centralismos. Escribe Levinas (2011):  
 ¿No hace falta, entonces, distinguir, por una parte, las significaciones, en su pluralismo cultural, y por otra, el sentido, orientación y unidad del ser? ¿Las significaciones culturales surgen en la dispersión del dato como conjuntos cualesquiera? ¿No adquieren significación en un diálogo mantenido con lo que *de suyo* significa -con otros? (p. 44-45).

De lo que tratan las rupturas de la pedagogía walsheana es precisamente de habitar periferias, encarnar la unidad de los territorios. Estamos retomando una pedagogía de las variaciones y los matices, haciendo real la intuición de la educación moderna: cada uno aprende a su paso y con su propio método.

Walsh agrega: aprender, además, de acuerdo con nuestras coordenadas espaciotemporales físicas, mentales, socioafectivas y comunitarias, según los registros idiomáticos, de acuerdo con especificidades colectivas; pues mientras para ciertos modos de ser y de comprender la educación implica adquirir y ejercer el conocimiento, otras ocasiones, en otros escenarios, se entiende y vive la educación como un rito de sanación, o una experiencia de campo, de contacto e intercambio (Walsh, 2020, p. 257). Otras veces, sobre todo al interior de las academias, educar tiene que ver con la investigación documentada, otras con la paciente escucha de la natura, de la organización social, o del ciudadano inconforme.

La visión epistémica que propone Catherine Walsh es la de un telar artesanal que crece significativamente al integrarse nuevas perspectivas educativas con la intención de contribuir a la evolución histórica y cultural de lo humano; actividad formativa que demanda la reflexión y multiplicación de vivencias directas y transformadoras para desenmascarar los convencionalismos doxográficos que han proliferado en el sistema educativo causando exclusión, arbitrariedad y favoritismo.

En contraste, la gnoseología del cambio propuesta en su pedagogía de las grietas y las siembras nos da la posibilidad de entretejer nuestras experiencias ontológicas a partir de la realidad diaria, es decir, en contacto con la otredad. Aquí un claro ejemplo:

En esos años, los setenta, formé una escuela alternativa, multirracial urbana y antisexista. También fue una época de experimentación con la vida comunal de vivir desde y con la tierra, inclusive sosteniéndome en la labor agrícola: de sembrar, cultivar, cosechar, vender y trocar/intercambiar. En esos momentos, mis enfoques y militancia entrecruzaron varios temas: como mujer, peleando en contra del sistema patriarcal -del que la militarización era y sigue siendo parte- como maestra antisexista y antirracista, y como parte de una práctica de vida menos capitalista e individual. Al mismo tiempo me preguntaba cómo en esos espacios que llamamos universidades tenemos que construir otra cosa. Inicio desde allí porque estas reflexiones han sido parte de mi larga lucha. Trabajar dentro de la institución universitaria, pero no sentir que ese es mi lugar. Con más edad y más gritos tengo aún más claridad al respecto.” (Walsh, 2020, pp. 253-254).

El activismo militante de Catherine Walsh ha motivado en diversos países la iniciativa de confrontar posturas unidireccionales y antidemocráticas, colaborando en grupos alternativos y disruptivos de trabajo multidisciplinario, por ejemplo la RED Abya Yala (Chihuahua, Méx.), que se alejan de lo que Ortega y Gasset llamó la “barbarie del especialismo”, convocando racionalidades emergentes, planetarias y globales, dejando de disfrazar o atenuar la verdad sobre las dificultades que la educación debe de estudiar a fondo y empezar a *enseñar-aprendiendo*, tanto como *aprender-enseñando*, a superarlas.

Es precisamente Catherine Walsh una de las personalidades más inquietas y activas en estos albores de siglo, cuya herencia pedagógica nos prepara para tener ideas concretas acerca de lo que podemos hacer aun siendo parte de una minoría segregada por la violencia colonializante; haciéndonos responsables de las lenguas originarias, del arraigo a nuestras concepciones fundacionales, pero nunca negando la capacidad y necesidad de cambio, por lo que la epistemología de la autora de *(Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad* (2005) es de carácter abierta, transformadora y vitalista.

### ***Educar para mirar las transformaciones a partir de la otredad***

La pedagogía social, tal y como la pensamos en los trabajos de Walsh, cuyo objeto es decolonializar los saberes centrados en el sujeto universal en beneficio de la diversidad de prácticas transformadoras, que rehacen la idea que tenemos de lo humano, logra un cambio real; es decir, produce horizontes desde la posibilidad dialéctica-histórica de nuestros modos de convivir e integrarnos a la comunidad. Para ello encuentra en la redefinición de la infancia, del género, de lo posmoderno, de los procesos culturales humanizadores, de la transversalidad de fines y medios del conocimiento, y en última instancia en la redefinición de la condición de ser la especie y grupo viviente más complejo en sus procesos de autocomprensión, la grieta por ahondar, escarbar y traspasar.

La visión de la autora nos da la libertad de ahondar en el diálogo propuesto desde el comienzo de este ensayo, y se comprenderá mejor si aclaramos que los pensadores que hemos señalado, especialmente Henry y Levinas -aunque no solo ellos, pues son varios los que han contribuido a la fenomenología de la otredad, pero acentuamos que en su obra salta el compromiso de hacer de la filosofía un medio de acción para alcanzar el buen vivir- son los filósofos en quienes la crítica a ese mismo sujeto universal fue tenaz, ya sea para afirmar el carácter radical inmanente de la vida en copertenencia, como lo hizo Henry, o bien, para mostrar con Levinas que nuestra relación con los otros siempre trasciende la singularidad, por lo que la unidad del ser se desborda gracias a la multiplicidad de rostros, semblantes, afectos y encuentros.

La epistemología dinámica y descentralizada en la que se apoya la pedagogía crítica decolonial walsheana perdería su rigor, originalidad y claridad emotiva-racional que puede aportarnos si somos incapaces de criticar el valor de educar (Savater, 1997; Bauman, 2020; Camps, 2008; Morin, 2020) que los centralismos institucionales privatizados toman de puro formalismo elitista o filtro técnico al servicio de clases sociales dominantes. Con la obra de Catherine Walsh volvemos a identificar a los verdaderos destinatarios del mensaje de la educación: hombres y mujeres libres. Como Walsh, la perspectiva ética de la educación de Victoria Camps insiste en que:

La lucha por la equidad no progresa si no cuenta con el beneplácito de los electores, especialmente de los que tienen mayor poder político y social. Cuando los políticos ven que los electores más ricos huyen de la escuela pública porque se llena de inmigrantes, aparcan las políticas sociales a la espera de que los ciudadanos que los tienen que votar demuestren otra sensibilidad. La justicia y la solidaridad son dos valores complementarios. Sin actitudes solidarias de los ciudadanos, las instituciones políticas se abstendrán de proponer medidas impopulares y que impongan determinados sacrificios. Pero sin políticas de justicia tampoco se fomentan las actitudes solidarias (Camps, 2008, pp. 171-172).

La libertad se gana en la lucha y la rebeldía, cuando ponemos de nuestra parte para que haya espacios de discusión y acuerdo en todos los lugares posibles del mundo trashumante. No existe -salvo en la mentalidad neoliberal y capitalista- la figura transparente e impersonal de un otro sin rostro ni nombre al que necesitemos enseñar. Esta acción solo se lleva a cabo directamente y sin rodeos cuando ayudamos a las y los demás a buscar un camino propio, en el terreno insondable de la mirada que nos confronta e interpela, afirmando en cada paso la sorprendente diversidad vital que se mueve a nuestro alrededor.



Educamos así para la vida y el buen vivir, y esto significa orientar o guiar del caos al equilibrio, del rechazo a la inclusión, de la opresión a la esperanza, de lo cerrado a lo abierto en los discursos y prácticas humanizadoras. Ha escrito Marcel que “solo es educable el individuo o, más exactamente, la persona” (2001, p. 23).

La persona rebelde destruye para crear, y seremos rebeldes si elegimos emprender acciones que cumplan fuertemente con la tarea de enseñar a situarse frente a la realidad, sin negar por ello que se trata de aprender a actuar valientemente ante varios obstáculos. De ese modo, pensó el gran escritor que fue Marcel, será posible experimentar una consciencia que trasciende los intereses egoístas preparándose a ser auténticamente con otros, es decir, lograr un acuerdo entre consciencias por los medios que cree la educación humanista y la filosofía atenta a la queja de nuestros semejantes.

Hemos puesto a dialogar la pedagogía de Catherine Walsh con la fenomenología de la otredad porque nos preocupa que la educación deje de ser el vehículo con el que la cultura despierta el sentimiento de pertenencia y vínculo hacia lo humano en sus estados de ánimo centrales, en la esfera de su afectividad cardinal. Como cada época necesita de fundamentos firmes, donde se puedan arraigar las virtudes que contribuyan a un verdadero cambio ante tiempos tan violentos, consideramos que debemos pronunciarnos por un giro histórico y social hacia la paz y la tolerancia, hacia el respeto mutuo y la empatía.

El trabajo educativo de Walsh nos condujo a la pregunta por la otredad, pero ya no a “¿quién es el otro?”, sino de manera mucho más concreta y con un eminente sentido ético: “¿qué es lo que tenemos que hacer por el bien ser y buen vivir de los otros?”.

Llamar a toda nuestra especie y al grupo humano “los otros” no es discriminante, porque justo la pedagogía transformadora walsheana resignifica las expresiones que nos acostumbramos a utilizar con un único sentido. En la otredad se incluye a la infancia que no tiene hogar, a la adultez en conflicto por las necesidades diarias no subsanadas, a la diversidad de género que aún sigue sin reconocerse y sufre rechazo, y a toda mirada que nos interpela y haga tomar consciencia del derecho que tenemos todas y todos al buen vivir.

Para los seres humanos el buen vivir que debe de asegurar la educación, y así lograr la transformación en los sistemas dominantes, es el que se consigue por medio del cuidado de sí, horizonte ético del acompañamiento con el otro. Por ello:

La ética es relacional, implícitamente está el otro. El otro acude a mí, esperando que lo forme en un saber -mientras yo me formo como profesional-. Busca que comparta con él elementos que le pueden ayudar a descifrar la realidad. El espacio educativo se convierte en un evento extraordinario de aprendizaje, en un acto ético; “comunicarle al otro lo que no ve” porque probablemente esté subsumido en sus propios desvelos. Se trata de dejar huella en el otro, porque la indiferencia no tiene cabida, y preguntarnos: ¿qué huellas dejaron en mí? ¿Cómo seré recordado? (Montes y Burgos, 2021, p. 44).

Tal conclusión es indiscutible, no se puede sino insistir en que la pedagogía crítica y activa de Walsh tiene como uno de sus principales ejes comprometerse abierta y libremente con la otredad o con las diversas otredades. Quien educa debe orientarlas para superar las cadenas del pensamiento tradicional.

Si el otro está ante nosotros de un modo tan real que no haya duda de sentirnos cerca de una vida o existencia que se busca a sí misma, entonces deberemos hacer el ejercicio deconstructivo de distinguir lo que debe permanecer y lo que debe cambiar en la conjugación del *nosotros*. De esta manera habrá la oportunidad de trazar el trayecto hacia el cuidado de sí que enseña a transformarnos en algo mejor de lo que somos, además de

devolverle la confianza a los maestros de realizar un trabajo admirable, porque en sus manos yace la semilla del conocimiento lista para plantarse, todo dependerá de sembrar con amor y esperanza (Marcel, 2005), temple esenciales de una fenomenología de la otredad en la que se pueda sostener la práctica educativa, precisamente tal y como la ha reinterpretado admirablemente Catherine Walsh, y llevado al campo de la acción con su valioso ejemplo por tantos años.

## **Conclusión**

Recordemos que la educación que transforma las diversas otredades en agentes de cambio, cuyo fin último es llegar a ser mejores personas, mejores ciudadanos, es la que trabaja activamente en alcanzar la práctica ética del cuidado de sí. Quien ha de lograr tal meta es el individuo al que se le enseña con amor a hacerse responsable de sí mismo, cultivando el buen vivir con su entorno natural y social.

Dado que es necesario fundamentar la pedagogía actual en una visión crítica y humanista, porque estamos atravesando cambios culturales profundos e interesantes, consideramos indispensable consultar la obra de la Dra. Catherine Walsh, pues ha construido desde los cimientos de su experiencia militante -y en contacto directo con otredades dolientes y sometidas- la epistemología decolonial de la educación, señalando temas urgentes para Latinoamérica. Así también con la educación global, enseñándonos a contextualizar desde la apreciación interna y rigurosa de una activista entregada a las siembras de vida y de esperanza, virtudes tan demeritadas por la automatización de los procesos en el mundo impersonal que nos consume hoy. Ha dicho Walsh en una de sus entrevistas: “Ahí es donde me ubico, en las grietas, en la acción (política, epistémica y de existencia) de fisurar o agrietar, y en la necesidad de estar dentro de esas grietas, de sembrar, cultivar y cosechar” (2021, p. 269).

Únicamente el amor y la esperanza se convierten en la médula de la motivación más enérgica para gritar los derechos de las personas vulnerables, para darle voz a quienes acalla el sistema neoliberal y para crear una nueva comunidad humana y pensante, segura de desear el bienestar colectivo antes de imponer intereses egoístas. Se trata de una experiencia esencial en la fenomenología de la otredad, a la que no hay que temerle por su aparato conceptual. Al contrario, en la obra de filósofos como Gabriel Marcel, Emmanuel Levinas o Michel Henry que esta ocasión hemos citado, veremos en toda su profunda belleza y misterio la fuente de nuestra subjetividad que llama al otro, busca la otredad, le abraza y acompaña, pues de eso va la vida activa, apasionada y renovadora.

La Tierra, armónico espacio abierto que no es de nadie, más su generosidad invita a todas y todos a refugiarse en el seno de una gran fraternidad sin privilegios, ya prepara el lugar para las futuras generaciones que necesitarán saber cuánto nos esforzamos nosotros en curar las heridas que los colonialismos feroces causaron, pero más pudo el compromiso ético de construir algo mejor y diferente para ellas. Aún tenemos oportunidad para lograrlo. Ocupemos el valioso tiempo que tenemos para sembrar las semillas de esperanza y amor por medio de una educación humanista, que gracias al trabajo de Catherine Walsh sabemos que es posible.

## Referencias

- Bauman, Z. (2020). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Camps, V. (2011). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Ediciones Península.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- García Marinozzi, G. (2021). *¿Quién dijo que todo está perdido?* Biografía de una canción. Turner Noema.
- Henry, M. (2006). *La barbarie*. Caparrós Editores.
- Huanca-Coila, E. (2020). Diálogos y reflexiones con Catherine Walsh, con la intelectual militante. En A. Ortega-Caicedo y M. Lang, (Eds.), *Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del Sur: Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina* (pp. 227-250). Editorial Abya Yala.
- Levinas, E. (2011). *Humanismo del otro hombre*. Siglo Veintiuno Editores.
- Marcel, G. (2001). *Los hombres contra lo humano*. Caparrós Editores.
- Marcel, G. (2005). *Homo Viator. Prolegómenos a una metafísica de la esperanza*. Ediciones Sígueme.
- Montes, G. y S. Burgos. (2021). *Ethos, formación y práctica profesional en psicología*. El Errante Editor.
- Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Siglo Veintiuno Editores.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Walsh, C. (2005). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas* (pp. 13-36). Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2014a). Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. En M. E. Borsani y P. Quintero (Comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 47-78). Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Walsh, C. (2014b). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos en Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Serie Pensamiento Decolonial.
- Walsh, C. (2020). No me identifico como académica, sino como intelectual-militante. En A. Ortega-Caicedo y M. Lang (Eds.), *Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del Sur: Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina* (pp. 251-270). Editorial Abya Yala.

## Capítulo 12.-

### **La cultura alimentaria e interculturalidad, y el enfoque por tareas, una nueva dimensión para la gestión en la formación de investigadores indígenas: una experiencia de internacionalización**

*Food culture and interculturality, and the task-based approach, a new dimension for management in the training of indigenous researchers: an internationalization experience.*

**Antonio Carrillo Avelar**

Institución de adscripción

antoniocarrillobr@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5654-0650>

**Iracema Campos Cusati**

Universidad de Pernambuco

iracema.cusati@upe.br

<http://orcid.org/0000-0002-4812-8412>

**Alicia Rivera Morales**

Universidad Pedagógica Nacional

arivera@upn.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6179-2457>

## **Resumen**

El presente trabajo pretende articular el quehacer de internacionalización con prácticas académicas centradas en la cultura alimentaria en contextos de interculturalidad y enfoque por tareas que se propician en un seminario sobre investigación a nivel de estudios de maestría propuesto por Jerez, y Garófalo, (2012), como un recurso formativo el cual fue valorado por estudiantes indígenas a través de sus narrativas. La puesta en práctica de un enfoque académico implica su materialización en una serie de recursos didácticos adicionales conducentes a alcanzar objetivos de la enseñanza de la investigación, previamente establecidos, que dan cuenta de cómo hay responder a las necesidades particulares de formación de los estudiantes, con características culturalmente diferenciadas. Este trabajo muestra, las pautas didácticas que se siguieron en la elaboración de un seminario basado en tareas a través de un ejemplo concreto como es la cultura alimentaria, que sirvió de texto y contexto, con los fines concretos que demanda la formación de investigadores, por tal motivo este artículo se mueve de lo teórico, a la experiencia vivida a través del seminario especializado III (Análisis e interpretación de investigaciones en contextos de diversidad e interculturalidad) que se imparte en la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco. Desde otra perspectiva este texto describe las impresiones que

le dejó a los estudiantes indígenas el empleo de estas dos estrategias de formación entre los simpatizantes de la causa de los pueblos originarios y urbanos por tener una educación más digna para sus pueblos.

**Palabras clave:** Prácticas de Internacionalización; formación de investigadores indígenas; Aprendizaje Basado en Tareas y cultura alimentaria.

### Abstract

This paper aims to articulate the task of internationalization with academic practices focused on food culture in contexts of interculturality and task-based approach that are encouraged in a seminar on research at the master's degree level proposed by Jerez and Garófalo (2012), as a training resource which was valued by indigenous students through their narratives.

The implementation of an academic approach implies its materialization in a series of additional didactic resources leading to achieve research teaching objectives, previously established, which account for how to respond to the training needs of students, with culturally differentiated characteristics.

This work shows the didactic guidelines followed in the elaboration of a seminar based on tasks through a concrete example such as food culture, which served as text and context, with the concrete purposes demanded by the training of researchers. For this reason, this article moves from the theoretical to the experience lived through the specialized seminar III (Analysis and interpretation of research in contexts of diversity and interculturality) taught in the master's degree in educational development of the Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. From another perspective, this text describes the impressions left on indigenous students using these two training strategies among those sympathetic to the cause of indigenous and urban peoples for a more dignified education for their peoples.

**Keywords:** Internationalization practices; training of indigenous researchers; Task Based Learning and food culture.

---

*Ver de nuevo lo antes visto casi siempre implica ver ángulos no percibidos. La lectura posterior del mundo puede realizarse de forma más crítica, menos ingenua, más rigurosa*  
 Freire (1997), citado en Brito Lorenzo (2008, p. 29).

### Introducción

El quehacer educativo a nivel de posgrado ha estado marcado, durante gran parte del siglo XXI, por dos aspectos puntuales: la globalización y el desarrollo tecnológico (Castro, Rodrigo, y Guacaneme, 2016). Ambos han ocasionado de manera progresiva cambios en la esfera educativa mundial pues, asuntos como el cuidado de los estándares internacionales en el campo de la investigación, han traspasado los límites ancestrales de las universidades tradicionales donde todo giraba en torno a sus cuatro paredes. Hoy más

que nunca han invadido nuevas formas de aprender y de verse como sujeto que participa en la dinámica planetaria de la sociedad, en contraposición a la dinámica de otras épocas (Morín, 2015).

La noción de globalización en el campo educativo a nivel de posgrado lleva ya más de dos décadas de ser abordada y enfocada a las necesidades educativas cambiando la percepción de lo que se esperaba. Según Scott (2014), si bien detrás del fenómeno de la globalización hay una serie de consideraciones de orden social, político y económico, donde el quehacer cultural de los pueblos originarios había sido marginado, hoy comienza a tomarse en cuenta (De Sousa, 2019). Como expresa De Sousa:

Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, en objetos ausentes en objetos presentes. La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable. No hay por eso una sola manera de producir ausencia, sino varias. Lo que las une es una misma racionalidad monocultural (2010, p. 22).

Esta circunstancia ha encontrado en el desarrollo tecnológico, de los posgrados un asunto que sin lugar a dudas ha incursionado en sus prácticas educativas (Arias, De Ibarrola, 2012). Especialmente en el campo de las tecnologías digitales que han dotado, tanto al docente como a las universidades, de herramientas que procuran hacer diferente los procesos de aprendizaje; y de manera especial, lo que está vinculado con el quehacer investigativo. De esta manera, se adquiere una mayor articulación con los bancos de información que aparecen en los buscadores de textos electrónicos y que en otras épocas implicaba trasladarse a los lugares de resguardo, donde existían a nivel impreso. Por lo tanto, hay más fluidez en la sustentación y elaboración de reportes de investigación entre otras facilidades que tienen los investigadores. En tal sentido, las tecnologías digitales posibilitan un cambio de perspectiva y de comunicación en el planeta y en concreto con otras universidades.

Consecuentemente los sistemas educativos hoy tienen la posibilidad de un cambio de perspectiva, de una docencia tradicional a otra más global, creativa y flexible, donde el aprendizaje es más significativo y favorece la demanda por una educación que se acomode a los estudios de posgrado y a la formación de futuros investigadores.

En palabras de Martín (2000) la reestructuración del proyecto neoliberal, motor del modelo capitalista, conlleva recortes presupuestarios para gastos sociales desreglamentación, privatización y desestatización. Por ello, al sintetizar la educación todos los problemas de gobernabilidad del Estado deben reorientarse a los nuevos discursos y postulados educativos, desplazándose de la esfera pública para ser parte del mercado, dando paso a la privatización y a la formación ya no de personas, sino de mano de obra para las empresas obedeciendo a la lógica del mercado. Pasando a ser un servicio más, sometido a estándares de calidad, convertida en una empresa que debe maximizar utilidades, con parámetros de gerencia, eficiencia y productividad (Castro, Rodrigo, y Guacaneme, 2016, p. 199).

Lo anterior se traduce en el aumento del número de estudiantes con una visión más global y pragmática superando las barreras del tiempo y espacio en donde el aprendizaje mediado por tecnologías digitales es más dinámico para estos, permitiéndoles una interacción cercana que favorece procesos de aprendizaje sobre la investigación como un quehacer plenamente significativo (Reimers, 2016).

Sin embargo, no basta con hablar de globalización, desarrollo tecnológico digital y prácticas de internacionalización como tópicos independientes. Existen otros aspectos que

le dan soporte a esta dinámica de vinculación, como la formación de investigadores o simpatizantes de la causa de los pueblos originarios, que también requieren que se atiendan a sus particularidades académicas.

Es por ello no se enseña a investigar a un estudiante de filosofía de la misma manera que a un sociólogo, como tampoco a un historiador que, a un periodista o comunicólogo, y en última instancia se les enseña a todos ellos de manera diferente que como se le enseña a un médico, a un ingeniero químico o a un biólogo (Sánchez, 2014, p. 11).

Hoy también es necesario abordar las relaciones existentes entre la manera de posibilitar objetos de estudio relevantes para investigadores que defienden la causa de los grupos marginados, los cuales deben de ser más creativos con miras a criticar a la dinámica de la globalización del conocimiento que hoy vivimos, lo cual tiene que estar vinculado con el objeto de estudio de las disciplinas articuladas a esta tarea de formación académica.

Bajo este panorama, la cultura alimentaria ha sido un ámbito expulsado de las escuelas de educación básica. Sin embargo, las últimas décadas se ha convertido en un objeto de estudio de interés académico para los antropólogos, sociólogos, geógrafos e historiadores. Estos han visto en las prácticas alimentarias un elemento común en el estudio y análisis de diferentes prácticas socioculturales, pues han generado una identidad basada en diferentes interconexiones. Por lo mismo se requiere discutir de una manera más holística o inter o transdisciplinaria, todo lo construido socialmente al respecto de lo que se considera comida.

Las investigaciones sobre alimentación, frecuentemente, son de enfoque cuantitativo, centrados en los elementos fisiológicos de la malnutrición, en su impacto económico y en la calidad de vida, sin embargo, esta es un fenómeno complejo transhistórico y transcultural, que engloba una transformación de las distintas formas de asociación del hombre con su entorno, la cual amerita además del abordaje biomédico tradicional, un enfoque integral. Es por ello que los estudios desde las ciencias sociales y la antropología facilitan comprender los procesos que conducen o no a la malnutrición. En este punto, la familia como escenario social primario, tiene un rol fundamental de transformación de valores y conductas sociales; por otro lado, la institución educativa como escenario social secundario, provee la transmisión de conocimientos y destrezas que favorecen el autocuidado, jugando un rol importante en la construcción de la cultura alimentaria del escolar (Veramendi, Portocarero, y Barrionuevo, 2020, p. 307).

De manera gradual, el hacerse competente en el campo investigativo a nivel de estudios de posgrado, comenzó a ganar fuerza el concepto de internacionalización. En este sentido, la formación del estudiante de posgrado demandaba un componente netamente de compromiso social, y de emprendimiento educativo freiriano <sup>14</sup> que permitiera relacionarse

---

<sup>14</sup> El termino emprendimiento puede ser una palabra muy controvertida por su uso tradicional de promover satisfactores económico individuales. Sin embargo, para efectos de este trabajo, el emprendimiento educativo Freiriano es una búsqueda y no un resultado, es un proceso, de conocimiento como tal, se tiene que construir y alcanzarlo por medio de la creatividad, perseverancia, la lectura entre otras, así como con las rupturas con sus prácticas ideologizadas. Por lo tanto, por emprendimiento educativo freiriano, se entiende como la capacidad que tiene el hombre de reflexionar o hacer una lectura crítica de la realidad cotidiana, acompañada de una sensibilidad de su problemática que le permite entablar una verdadera comunión con un contexto que le interesa transformar con un sentido social (Jara, 2022:52).

Sin embargo, al momento de vincular el emprendimiento con la educación como práctica de la libertad, como lo plantea Paulo Freire, (1974) se puede percibir que tienen mucha vinculación con sus planteamientos filosóficos: concientización, liderazgo creatividad, generación de ideas, diálogo, autonomía, innovación y sentido social comunicación, generación de ideas, innovación, entre otras. Vincular

con otros estudiantes de posgrado con las mismas preocupaciones, y de igual manera con otros estudiantes interesados en el mismo campo. Es decir, la formación en el posgrado no solo debe preocuparse por dotar al estudiante de conocimientos académicos específicos en lo cognitivo, también debe formarlo integralmente para que adquiera una identidad cultural y social con el campo del saber en el que se forma. En este contexto, el caso de la cultura alimentaria se vio que es un saber y conocimiento que el ser humano debe de comenzar a resignificar su sentido académico para este tipo de especialistas en la dimensión de cambios socioculturales y tecnológicos que demandan nuestros tiempos.

En pocas palabras, un buen estudiante de posgrado es aquel que posee una serie de habilidades estructuradas y validadas por comunidades académicas, nacionales y extranjeras, pero también es capaz de no perder el sentido social de su objeto de estudio y de relacionarse de manera efectiva en sus entornos sociales y culturales más cercanos que le permitan tejer una red de nuevas demandas educativas que ayuden al mismo tiempo a movilizar las monolíticas estructuras educativas de los posgrados que los forman (De Ibarrola, y otros, 2012).

### **La formación de investigadores y sus saberes académicos**

En la actualidad, los estudios de maestría en México -en términos generales- están enfocados a ampliar los conocimientos de sus estudiantes en una especialidad, campo o disciplina y, al mismo tiempo, iniciarlos en la investigación en el contexto de trabajos individualizados, donde se trabaja de manera aislada.

En las últimas décadas ha aumentado el número de posgrados que buscan ser acreditados por CONAHCyT. Por tal motivo, las universidades son muy cuidadosas en procurar que sus estudiantes se gradúen en tiempo y forma y, entre otros aspectos, promueven prácticas de innovación académicas con nuevos objetos de estudio y prácticas de internacionalización. Uno de los objetivos es promover que las personas tengan aspectos de movilidad académica a través de medios electrónicos, lo cual se plantea como una estrategia didáctica para favorecer el desarrollo de este ideal formativo.

La investigación educativa a nivel de maestría también se considera que es una actividad que requiere ser viabilizada como quehacer artesanal en contraposición a un aprendizaje que solo se centra en manuales de investigación o repetición de contenidos de textos vinculados con la temática.

En el caso de la nueva didáctica de la investigación social y humanística, se hace hincapié en el poder revelador de la práctica y se considera que abordar la enseñanza de la investigación con un modelo práctico de aprendizaje da mejores resultados que apoyarse en modelos conceptuales y abstractos. Investigar es un saber práctico; es un saber hacer algo: producir conocimiento. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente (Sánchez, 2014, p. 14).

Ser investigador implica adquirir un conjunto de habilidades para el trabajo intelectual que le brinde la capacidad para producir textos académicos de forma coherente y con rigurosidad epistémica. La enseñanza de la investigación solo puede ser aprendida a

---

el emprendimiento y la educación, significa que los estudiantes puedan desarrollar sus conocimientos en la resolución de dificultades en otros ambientes, es decir significa buscar alternativas de transformación social. (Freire, 1974). El emprendimiento educativo, debe potencializar nuevas dinámicas de transformación social, lo cual repercutirá en un cambio personal de investigador y del sector comunitario que desea transformar. Los jóvenes como investigadores indígenas deben de estar formados para poder encauzar proyectos que transformen la realidad de sus pueblos.



través de vivencias académicas y su articulación con los soportes teóricos. Por otro lado, la investigación es un vehículo de representación de los intereses y problemas profesionales que han vivido los estudiantes indígenas de posgrado (Czarny y Salinas, 2016). Es así como preparar investigadores desde esta postura, implica generar habilidades de producción de conocimiento que ayuden a los jóvenes también a resignificar sus propios caminos de aprendizaje, creando habilidades académicas pertinentes para el trabajo intelectual, siendo trascendentales para su contexto sociocultural, donde expongan el dominio y gusto por realizar tal habilidad académica, lo que sigue abonando a su desarrollo intelectual.

Centrar la enseñanza en tareas concretas de investigación vinculadas con la vida cotidiana, en contraposición a la enseñanza a partir de cátedras magistrales centradas en el teorismo Hargreaves, y Fullan (2014), se considera un acierto ya que obliga a que el estudiante sea más autónomo y preocupado, especialmente por las carencias socioculturales que implica una determinada práctica académica.

De hecho, en Finlandia los maestros pasan relativamente menos tiempo enseñando que sus compañeros de otros países, por ejemplo, en las escuelas americanas los maestros ejercen la enseñanza durante la mayor parte del tiempo laboral diario en la escuela, lo que deja poco espacio para otra práctica profesional (Hargreaves, y Fullan, 2014, p. 110).

## **El escenario de la experiencia**

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a través de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), se ha planteado la importancia de impulsar y revalorar la profesionalización docente a través de la formación de investigadores en una fase inicial, brindando experiencias académicas significativas para reorientar y fortalecer prácticas comprometidas con la actualización y la innovación educativa dentro del Sistema Educativo Nacional.

Actualmente la UPN tiene entre sus metas de gestión, generar propuestas de vinculación académica más sólidas con varias universidades a nivel local, nacional e internacional, las cuales deben promover una mayor participación e involucramiento de todos sus actores en un proceso constante de revitalización teórica, de adecuación de sus herramientas didácticas y metodológicas, a realidades específicas que puedan convertirse en una cultura académica concreta.

En el campus de la UPN Ajusco, existe toda una serie de recursos económicos y materiales que se encuentran subutilizados y que se podrían reorientar a favor de ir resolviendo la problemática educativa del posgrado antes señalada. Por ejemplo, cuenta con un Departamento de Televisión Educativa y con una sala de videoconferencia con personal académico muy especializado en este nivel. A su vez, con recursos económicos de apoyo a los estudiantes producto de su incorporación al padrón de excelencia de posgrados de CONAHCYT. Esto, unido a algunos convenios con universidades nacionales y extranjeras que se podrían aprovechar en torno a la tarea de innovación educativa. Sin embargo, habría que destacar que no todos los estudiantes hacen uso de este recurso.

Actualmente la MDE está integrada por once Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC), entre la que destaca la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, ya que una de sus tareas es contribuir a la formación de investigadores indígenas. El plan de estudio está integrado por un Núcleo Básico y otro Especializado. El primero es común para todos los estudiantes de la MDE y el segundo está abocado al

desarrollo de cada una de las especializaciones. Este es el espacio académico donde se desarrolló la experiencia que se muestra en este trabajo, ya que aquí se advierten más posibilidades de flexibilización y enriquecimiento académico del objeto de estudio que se viene trabajando.

La mayoría de los estudiantes de la LGAC de Diversidad Sociocultural y Lingüística son representantes de los pueblos originarios o simpatizan con la causa educativa de estos grupos marginados. Ellos generalmente se han formado en diversas universidades o Normales vinculadas con el campo de la interculturalidad. Laboran en los diferentes niveles y modalidades del sector educativo público de educación indígena. Asimismo, se dedican de tiempo exclusivo al desarrollo de su formación. En su mayoría tienen entre 25 y 40 años, son muy entusiastas con deseos de superación profesional y con frecuencia asumen el ideal de crear un mejor servicio en las instituciones educativas donde laboran.

Los antecedentes de vínculos de internacionalización de este trabajo entre instituciones de educación superior de Brasil y México se remontan al año 2004, donde profesores de universidades brasileñas realizaron estancias de investigación en nuestro país. En este mismo sentido, en varias universidades brasileñas, se han llevado a cabo coloquios internos de docentes y alumnos de posgrado sobre sus experiencias de investigación en el campo de la interculturalidad, y los derechos humanos. En años subsecuentes se realizaron diversos eventos académicos parecidos con más integrantes académicos de varias instituciones de educación superior del país, entre las que destacaron la UPN, UNAM, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca.

Dada la dinámica significativa de estos, se consideró necesario organizar un congreso a nivel internacional con varios países de América Latina sobre Formadores en Educación Intercultural, denominado red FEIAL. Este evento se ha realizado en instalaciones de México - Brasil. Como congreso sus resultados han permitido llegar a acuerdos significativos para consolidar el campo de la diversidad cultural en contextos de derechos humanos y en particular la formación de investigadores indígenas.

Actualmente la experiencia de vinculación entre la Universidad Federal de Goiás, Brasil y la Universidad Pedagógica Nacional y con otras instituciones del país, se ha venido consolidando más con la presencia de profesores invitados con estancias cortas de investigación, con la organización de eventos académicos y estancias posdoctorales en ambas instituciones.

El seminario especializado III (Análisis e interpretación de investigaciones en contextos de diversidad e interculturalidad), fue donde se dio la experiencia. Se ubica en cuarto y último semestre de la MDE y su principal función académica es apoyar a los estudiantes representantes de los pueblos originarios para que se articulen con otras instituciones del país y a nivel internacional. Asimismo, que les ayude a concluir satisfactoriamente con su tesis de grado y que se encuentre articulada a los requerimientos socioculturales que demanda sus derechos humanos. Para ello se consideró importante poner en práctica una serie de tareas académicas<sup>15</sup> centradas en la cultura alimentaria y los

---

<sup>15</sup> El enfoque centrado en tareas según Bartúren (2019) tiene entre otras, las siguientes bondades académicas: 1. Forma un sentimiento de pertenencia a un grupo 2. Hace que el tema sea relevante para el estudiante. 3. Motiva el autoconocimiento. 4. Desarrolla la identidad del educando, 5. Fortalece la autoestima. 6. Toma en cuenta los sentimientos de los estudiantes. 7. Promueve la crítica en clase 8. Estimula el autoaprendizaje como la autoevaluación, 9. Fortalece la creatividad y el emprendimiento académico.

derechos humanos de estos pueblos para consolidar su proceso formativo como investigadores.

### **La estrategia metodología**

El presente trabajo es resultado de la cooperación entre profesores de México y Brasil. Consistió en poner en práctica una investigación-acción (Carr y Kemis, 1988); (Elliot, 1991); (Fals Borda, y Rodríguez, 1991) que implicó un compromiso de seguimiento de un seminario de investigación: Seminario especializado III (Análisis e interpretación de investigaciones en contextos de diversidad e interculturalidad), y su articulación con estudiantes de posgrado de la UNAM a través de las tareas producidas durante el periodo escolar de la experiencia.

Al estar frente a un seminario de investigación, las personas que acompañan el proceso están asumiendo una responsabilidad que implica una intencionalidad académica de apoyarlos en el aprendizaje del oficio de ser investigadores a través de la elaboración de un primer borrador de tesis.

En este contexto se advirtió la necesidad de revalorar este espacio académico, como un medio para cumplir tareas de investigación concretas y articulada a vínculos nacionales e internacionales, ya que de otra manera es imposible hacerlo de manera teórica o convertirlo en un curso más; sobre todo, si se está en el cierre de su formación.

En tanto se tenga clara la dimensión académica de lo que significa formar investigadores acoplados con otros sectores educativos a nivel nacional e internacional, se convierte en desafío académico que se puede poner en práctica a nivel más amplio. Lo anterior implica repensar la verdadera función académica que debe existir en los posgrados. Esta posición debe pasar fundamentalmente por el reconocimiento de la complejidad de la tarea educativa y por el intento de trabajar otras dimensiones académicas necesarias en la formación de investigadores. Tal reconocimiento supone acercarse a su mundo como productores de conocimiento en formación, comprometerlos con esta tarea de servicio social que se tiene a favor de la defensa de los derechos de los pueblos originarios.

En este caso, se debe de mostrar la importancia de haber tareas concretas a través de hacer cierres parciales de un proceso investigativo, sobre todo saber manejar las estrategias de cuidar la construcción de un objeto de estudio a partir de la identificación de categorías centrales y su respaldo teórico - metodológico y sobre todo promover su reflexión de la representación social que hacen de una práctica investigativa, que socialmente es necesaria. Es decir que, para conocer el oficio, es necesario analizar diferentes tareas académicas como es el hecho de analizar diversas de investigaciones terminadas.

Existe la experiencia que solo se aprende a investigar analizando ejemplos concretos de trabajos realizados, y viendo y sintiendo como lo hicieron otros. Hay situaciones humanas que no están documentadas en ningún texto y solo el que produce conocimiento lo puede explicar y compartir.

Metodológicamente el trabajo se apoyó en los lineamientos de la investigación-acción y el análisis de las tareas realizadas desde una perspectiva de carácter analítico-documental. Para su realización, se favorecieron competencias investigativas a través del

enfoque basado en tareas<sup>16</sup> metodología didáctica que se adaptó para el fomento de la enseñanza y aprendizaje en la formación de investigadores educativos indígenas. Este diseño de estrategias académicas concretas sirvió de base para elaborar un marco de trabajo para generar las condiciones de producción de conocimiento, con miras a que los estudiantes vayan cumpliendo con su compromiso investigativo por ellos mismos.

En este mismo sentido se identificó qué actividades académicas se podían inducir como tareas investigativas para que los estudiantes fueran consolidando sus tesis de grado, pero al mismo tiempo, se formarían como investigadores educativos comprometidos con la causa de los pueblos originarios.

El aprendizaje mediante tareas proporcionando un puente entre el contenido y la metodología al ofrecer un medio para el programa real de un grupo/clase sea más accesible a cada uno de sus miembros. El programa procesual se centra en tres procesos: la comunicación, el aprendizaje y la actividad social intencionada de enseñanza y aprendizaje en un aula. La prioridad fundamental del diseñador es proporcionar un marco de trabajo que permita al profesor y alumnos hacer las estas cosas por sí mismos y, por lo tanto, crear su propio programa en el aula de un modo progresivo y adaptativo (Jerez, y Garófalo, 2012, p. 25).

El enfoque de aprendizaje basado en tareas alude a que los estudiantes produzcan discursos académicos con sentido y coherentes para que el otro logre comprenderlo (Bartúren, 2019). Desde esta perspectiva, se advirtió la necesidad de crear las condiciones para poner en práctica diversas habilidades académicas a favor del fomento de la investigación y la terminación de la tesis de grado. En este contexto se pensó en la estructuración de un seminario especializado III (Análisis e interpretación de investigaciones en contextos de diversidad e interculturalidad)<sup>17</sup> que promoviera varias experiencias de investigación.

*Tabla 12.1.- Estructura general del seminario*

1.-Elementos contextuales	Presentación de los participantes y sus expectativas Presentación de sus investigaciones Descripción del programa del seminario Elementos de la cultura alimentaria (paralelos al programa). Tarea:1.-Construcción un proyecto de investigación horizontal con los participantes del seminario
2.- Presentación de proyectos de investigación estructurados	Tarea: 2.- Análisis y de experiencias de investigación. Tarea: 3.- Elaboración del capítulo de análisis de resultados una ponencia Tarea: 4.- Elaboración de una ponencia Tarea: 5.- Participación en un panel interinstitucional e internacional.
3.- Análisis y cierre de la experiencia	Tarea:5.- Elaboración de un artículo con miras a su publicación Conclusiones y evaluación de la experiencia.

*Nota.* Elaboración propia.

<sup>16</sup> Kant encabezaba la segunda edición de su Crítica de la razón pura con el lema anterior (en formulación afirmativa), tomado de Francis Bacon, como signo y garantía de objetividad de la obra. Solo cuando se elimina la individualidad se está realmente haciendo ciencia. ¿Qué ha ocurrido desde entonces como para que consideremos que “sobre nosotros mismos callamos” deba, paradójicamente, ser cambiado por “de nobis ipsis loquemur” (sobre nosotros mismos hablamos)? El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad (Bolívar, 2002, p. 2).

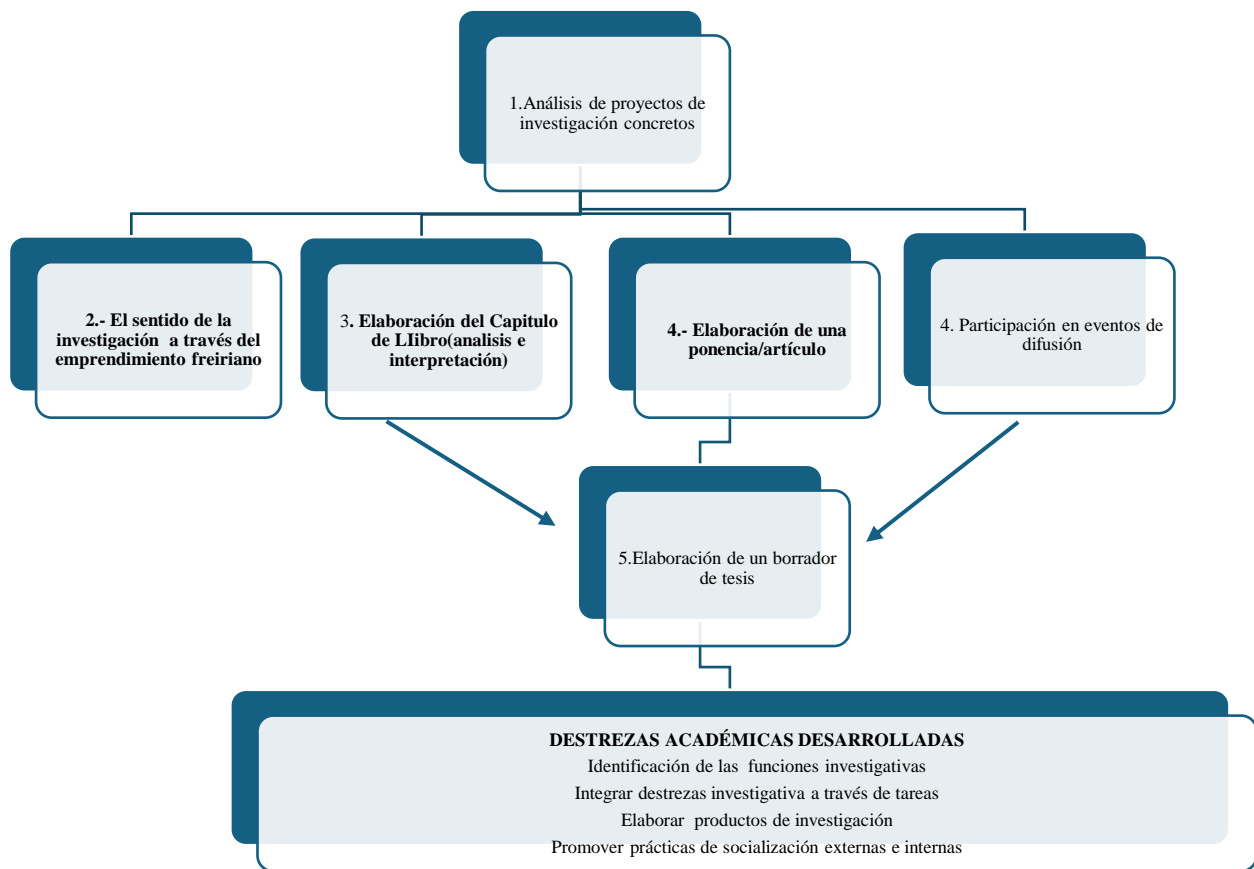
<sup>17</sup> Para la planeación de este seminario se tuvo presente el ordenamiento coherente y la organización de tareas asignadas que permitiera a los estudiantes emplear experiencias concretas sobre cultura alimentaria e interculturalidad. De tal manera que el futuro investigador tuviera en mente cuál es la estructura académica que se debe de cuidar y los soportes teóricos metodológicos, en cada uno de los productos de investigación que se les solicitaba, todo esto en el contexto de cuidar criterios de rigurosidad.

Las tareas que se promovieron asumieron diversos ejes de coincidencia sobre el análisis de los textos producidos los cuales permitieron, estar al tanto de los elementos que caracterizan la propuesta de las tareas elaboradas y por otra, establecer un enlace con el enfoque del emprendimiento educativo freiriano, donde se efectuaron las recomendaciones de los organismos de educación superior internacionales y el empleo de las tecnologías para el cumplimiento de estos propósitos.

Las tareas investigativas que se pusieron en práctica fueron las siguientes:

- Elaboración de reportes sobre diversas investigaciones.
- Integración de experiencias de investigación con emprendimiento educativo.
- Elaboración de un capítulo de tesis sobre análisis de resultados.
- Diseño de ponencias/artículos y participación en eventos de difusión.
- Elaboración de un borrador de tesis.

*Figura 12.1.- Interacción de tareas para el fomento de la investigación*



*Nota.* Elaboración propia.

## Resultados de la experiencia

La experiencia realizada con estos estudiantes fue amplia, por lo que este apartado destaca algunas de estas situaciones con varias premisas del Aprendizaje por Tareas. A continuación, se presentan algunas descripciones de las tareas y las reflexiones que realizaron los estudiantes sobre las mismas.

### **TAREA No. 1.- El análisis de proyectos de investigación**

Es una tarea muy importante para quien se encuentra aprendiendo a investigar, ya que le da una idea general de los elementos concretos a tomar en cuenta en la realización del trabajo. En cada ejemplo concreto se explicaba los orígenes y el sentido de cada trabajo académico, así como la estructura de la presentación en donde se daba énfasis a los criterios didácticos que se debe cuidar en cada uno de estos trabajos que se pone a continuación.

*Tabla 12.2.- Trabajos de investigación analizados*

<b>Introducción</b>
Hacerse investigadores a través de prácticas de internacionalización en la universidad: una experiencia en México y Brasil.
<b>Alcances teóricos</b>
"Las teorías pedagógicas y la gestión académica: el caso de la universidad del norte de Arizona, Estados Unidos".
<b>Metodología</b>
La educación intercultural en las instituciones de educación superior: una experiencia de aula
<b>Resultados</b>
Los desafíos del bilingüismo y la interculturalidad en México
<b>Discusión y conclusiones</b>
Acompañamiento académico y los nuevos sentidos de la educación, el trabajo comunitario y la transdisciplina

*Nota.* Elaboración propia.

Analizando a detalle, el trasfondo de cada investigación lleva implícito un discurso académico formal. De la misma como son una introducción, un desarrollo y un final (Moyano, 2007), se destacan los alcances teóricos y metodológicos empleados, resultados, discusión y conclusiones. Al final de cada presentación y su análisis respectivo, se les pedía que realizaran una opinión crítica sobre el proceso de construcción para destacar el sentido de la investigación.

Se espera también que los estudiantes advirtieran en una investigación, de manera implícita, los detalles finos de cómo se estructura la información en cada una de estas fases así como los criterios de rigurosidad que permitieran identificar el tipo de discurso académico empleado: descriptivo, narrativo o expositivo; y de esta manera saber cómo se tiene que desarrollar su estructura argumentativa (por ejemplo, para el discurso narrativo es importante tener presente las historias que se cuentan, las anécdotas, el empleo de ejemplos entre otros). También, para su desarrollo, hay que valorar el contexto en que se lleva a cabo la investigación, entre otros aspectos académicos implícitos como reflexiones y debates.

En otras palabras, se le solicitó a los estudiantes que integren lo visto en cada exposición un análisis académico, donde advirtiera que cada exposición es un evento teórico relevante que le permite valorar la forma de apropiación de una disertación, donde la documentación y la innovación fuera la base en la producción del conocimiento.

*“El proceso de formación que nos proporcionó el Seminario especializado III (Análisis e interpretación de investigaciones en contextos de diversidad e interculturalidad) en este último semestre, ha sido de gran ayuda para continuar construyendo mi tesis. Dudas y temores fueron superados gracias a las presentaciones y videoconferencias que nos presentaron personajes expertos en la materia” (Testimonio, estudiante No. 3).*

*“Las estrategias metodológicas propuestas en el curso me parecieron significativas, por el hecho de conocer diferentes visiones de las investigaciones. Fue de gran ayuda sentir una igualdad y empatía al conocer el proceso por el cual realizó su*

*tesis el coordinador del seminario. Y lo principal que todos los temas se relacionaban entre sí. Algo primordial para mí fue verme a futuro como investigador, logrando situaciones trascendentes plasmadas en trabajos académicos de investigación, es decir, la clase no solo se quedó en la teoría, sino como se puede poner en práctica” (Testimonio de estudiante No. 1).*

### **TAREA No. 2.- El sentido de la investigación a través del emprendimiento freiriano**

Toda investigación es una actividad intelectual compleja que permite obtener conocimiento sobre una realidad concreta. Esta debe tener un sentido, una razón de ser; y desde esta perspectiva, en este seminario se le dio mucha importancia a favorecer un emprendimiento educativo de corte freiriano<sup>18</sup>, que le permita expresar las razones por las que tiene sentido desarrollar el proyecto y las consecuencias que se derivarán de su realización.

Es en ese sentido que ubicamos el llamado que Paulo Freire hizo a quienes le propusieron crear el Instituto Paulo Freire en 1991: “reinventar su pensamiento desde esas nuevas miradas y realidades, inspirarnos en su sentido de fondo y no simplemente repetir sus frases” (Jara, 2022, p. 52).

Este evento se realizó con la siguiente mecánica: se solicitaba que los estudiantes reflexionaran o cuestionaran su formación a través de diferentes ejercicios; por ejemplo, se aplicaron cuestionarios diagnósticos que servía de pretextos y texto para reflexionar en torno a la formación recibida, elaboración de diversas dinámicas de trabajo tendientes a resignificar su proceso de formativo heredado.

*“Sobre mi tema en particular, me infundió seguridad y confianza, pues en algún momento dudé de si era un tema relevante para una tesis. Me sentí en ocasiones como un bicho raro al abordar el tema de la lectoescritura como si a nadie le importaba, poco a poco fue cambiando; porque no se trata de solamente alfabetizar sino de despertar en los alumnos el interés por aprender y ayudarlos a leer su realidad social” (Testimonio de estudiante No. 3).*

Estos recursos se utilizaban como un disparador de discusión al inicio de una sesión con miras para propiciar el diálogo; y consecuentemente se convertían en un acto reflexivo que lo hacía consciente de los alcances y sentido de sus trabajos de indagación.

La filosofía de Paulo Freire, sustento de su pedagogía y su antropología, no estaba compuesta de un discurso complejo y reservado a especialistas. Su filosofía era una manera de ver la vida, y aún más, era una manera de vivir: teórico/práctica, “senti/pensante”, siempre en búsqueda, siempre consciente de nuestra condición de seres inacabados, que nos vamos haciendo en la historia. Por eso, la filosofía educativa de Paulo Freire es eminentemente una filosofía “preñada de historia” y su propia vida fue constituyéndola, paso a paso, hasta ese día de abril de 1997 en que se despidió de nosotros señalándonos la ruta por la que nos invitaba a seguir caminando (Jara, 2022, p. 54).

Se dice que la investigación es un oficio y como tal este se aprende a través de convivir u observar cómo el otro produce conocimiento. Es decir, aprender a investigar se

---

<sup>18</sup> El desafío para el trabajo en el marco de las escuelas medias en general es poder ampliar las prácticas situadas fuera del aula. Si bien cuando uno habla del concepto de Desarrollo emprendedor, es clave hacer referencia al vínculo con el medio para entender el contexto, para conocer las necesidades y la demanda para poder pensar ideas para emprender. Por lo general las escuelas tienen limitantes para salir de las aulas, están acotadas por un límite institucional; por lo tanto, esas prácticas situadas son a veces poco innovadoras porque faltan oportunidades de visualizarlas en un medio real (Herru, et al., 2019: 8).

da porque los estudiantes observan, analizan y ponen en práctica sus ideas académicas con el apoyo del tutor; pero al mismo tiempo, con el análisis de cómo sus compañeros y personas de otras instituciones también están produciendo conocimiento. De esta manera, existe una reciprocidad comunicativa y de apoyo mutuo. En este sentido el trabajar la cultura académica y la interculturalidad como objeto de estudio compartido fue de mucha ayuda. De esta forma, la idea de comunicación se advierte en los estudiantes como un estado vital como ser humano y sobre todo en aquellos que van sistematizando sus escritos (Sánchez, 2012).

*“Desde mi punto de vista el curso resultó bastante dinámico y muy estratégico en la organización ya que no interrumpía lo trabajado con el tutor, al contrario, aportaba para el trabajo de tesis. En las diferentes presentaciones de investigaciones, sus experiencias y comentarios contribuían a replantearnos el trabajo de investigación o que surgieran otras preguntas para organizar, investigar e incluir temas no abordados hasta el momento. En mi caso retomaría el trabajo de una investigación visto en clase ya que su proyecto de investigación tiene ciertas similitudes con mi investigación y que su intervención académica me ayudó a deshacer ciertos nudos metodológicos que tenía, y me permitió recuperar todo el proceso de investigación, es decir, como fue armando el proyecto, construyendo su objetivo, la vinculación con la población y las estrategias e instrumentos utilizados durante el trabajo etnográfico”* (Testimonio de estudiante, No. 5).

### **TAREA No. 3.- Elaboración de un capítulo de tesis (análisis de resultados de investigación)**

Realizar investigación educativa alude a la capacidad de producir conocimientos de manera fundamentada y de organizar información de manera ordenada y coherente que cualquier lector comprenda (Norman y Denzin, 2016) los capítulos. El discurso de análisis y teorización de los datos muestra los hallazgos y su respectiva fundamentación, reflejando también un contexto determinado. Entonces el estudiante debe contar con destreza para utilizar diversas herramientas metodológicas como identificar y ordenar categorías, y vincular el dato empírico con el soporte teórico y contextual de interés. Todo lo anterior con miras a producir un texto escrito convincente. La ordenación coherente se da por el debate interno o externo donde se analiza el objeto de estudio o el sentido de la tesis a defender. Sin embargo, se debe ver una secuencia natural y un adecuado manejo del discurso.

*“Cada uno de nosotros comenzó a señalar las fortalezas y retos que tenemos en las actividades del seminario y en la elaboración del trabajo de tesis, sin embargo, la mayoría nos centramos en el capítulo de análisis que actualmente estamos desarrollando, asimismo, es importante señalar que previamente hicimos entrega de este capítulo de tesis y el maestro del seminario, realizó algunos comentarios para mejorarlo; posterior a ello y después de corregirlo con los comentarios también de nuestros compañeros lo enviamos de nuevo a nuestro tutor”* (Testimonio de Estudiante No. 1).

La organización del capítulo se realiza de forma natural, es decir se les recomendaba que no olvidaran el para quién estaba diseñada la tesis, por lo que se destacaba que era recomendable que se pensara en el lector y que existiera una presentación, un desarrollo y un cierre de cada apartado de la tesis (Norman y Denzin, 2016). Esta secuencia natural del discurso escrito debe, a su vez, ser congruente con el tipo de discurso que se empleará: si es descriptivo, narrativo o expositivo, para así estar al tanto de cómo contarlos (a través de



historias, anécdotas, entre otras). Para su desarrollo es importante tomar como base el contexto en el cual se realizó, lo que favorece su adecuada comprensión. Finalmente, la elaboración de este capítulo tiene que estar acompañado de debates académicos con los teóricos que lo fundamentan, con reflexiones y ejemplos que permitan explicar la lógica de este y visualizar la tesis que se defiende.

*“La más importante y la que nos ocupa es la educación en nuestras comunidades. Cuando percibimos que a pesar de que existen discursos académicos de educación intercultural y/o comunal, hace falta empezar de nuevo o desde cero, con los jóvenes docentes de nuevo ingreso, porque hay en ellos una formación docente que atiende intereses diferentes que preocupa en las comunidades indígenas”*  
(Testimonio de estudiante No. 2).

#### **TAREA No. 4.- Elaboración de una ponencia y presentación pública**

El discurso investigativo en la fase de elaboración del capítulo de análisis<sup>19</sup> se produce de manera natural cuando se solita al estudiante se prepare para dar a conocer los avances de su investigación a través de su experiencia; es decir, desde su mirada narrar su experiencia académica con un sentido comunicativo (Suárez, 2006). Esta tarea le implica poner en juego todas sus creencias y saberes internalizados.

Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (Bolívar, 2002, p. 3).

Pedir una ponencia y un artículo posteriormente significó también, como lo señala Bolívar (2002), una forma indirecta de enseñar a investigar. Implica que los procesos comunicativos de las experiencias académicas vividas, los hace pensar en lo realizado en las diferentes tareas antes señaladas, ya que provienen de una razón, de uso personal y/o social de la experiencia adquirida, al mismo tiempo que implica pensar el sentido del discurso escrito a producir.

La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar, 2002, p. 4).

Desde este punto de vista, Suárez (2006) estipula que un discurso académico que se da a conocer es un recurso muy importante porque permite comprender algo humano, personal o colectivo, por lo que es importante enseñar a futuros investigadores a contar su historia del proceso de producción de conocimientos y, en consecuencia, su perspectiva académica. El pedir al grupo que también realizara esta tarea, permitiría hacer un análisis riguroso del trabajo de indagación que vienen realizando con miras a efectuar una comprensión y composición de este espacio de difusión, el cual es muy importante porque permite fortalecer su formación autónoma.

---

<sup>19</sup> El enfoque basado en tareas es una estrategia metodológica muy empleada para la enseñanza y aprendizaje, se ha venido fortaleciendo aprendizaje del inglés en los últimos años por los aportes de este campo de conocimiento quienes han inspirado a muchos investigadores para indagar más a fondo sobre la eficacia de este enfoque, de esta manera estos estudios quedan abiertos para que sean aplicados en otros contextos y estrategias (Bartúren, 2019).

*“Además del gusto por elaborar las ponencias, me hizo crear un conflicto interno, a veces por pensar que mi tesis no la estaba realizando de manera correcta, otras ocasiones por pensar inalcanzable el término del capítulo de análisis de resultados, pues como lo expresaban los ponentes, me parecía un análisis completo a comparación del mío. Sin embargo, con la sesión de retroalimentación que me dio el evento, comprendí que el entrar en conflicto es parte del proceso. También logré, estabilizar un conflicto emocional, al ver que los demás ponentes, estaban en la realización de sus avances de los capítulos, o bien, ya la habían realizado, pero, me agradó el hecho de saber que también pasaron por las mismas dificultades. Incluso como lo mencionó un ponente, hasta el mejor o más conocido escritor, siempre tiene errores y siempre realiza varios borradores. Todo lo anterior me llevó a tener un mejor ánimo y una mejor disposición en mi trabajo de tesis, ya que, a veces me desanimaba mucho”* (Testimonio del estudiante No. 2).

La difusión de avances de investigación permite también advertir el contexto sociocultural donde se desarrolló la acción formativa y valorar los significados y construcciones que los participantes vivieron de la experiencia recibida (Suárez, 2006).

En otras palabras, los significados de los avances de investigación son el reflejo de construcciones producto de la interacción social vivida, y los alcances académicos sus primeros hallazgos.

En este contexto se vio oportuno aceptar la invitación que realizó la coordinadora de la Maestría en Ciudades Educadoras y formación docente para la interculturalidad, para dar a conocer los avances de las tesis, con miras a compartir cómo se venía trabajando en el campo. De igual manera se vio pertinente invitar a estudiantes de otros posgrados del país y de Brasil que estaban realizando su trabajo de investigación a nivel de posgrado.

Tabla 12.3.- *¿Nueva agenda para educar en la ciudad a través de la cultura alimentaria?*

Objeto de estudio	Participante
“El preescolar en milpa alta CDMX, un espacio para formar niñas y niños plurilingües a través de la cultura alimentaria”	Berenice Tapia González. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Maestría en Desarrollo Educativo
“la construcción de nuevos sentidos para educar en la ciudad: descolonizar la tierra”	Carine Josiéle Wendland. Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad de Santa Cruz del Sur, Brasil
“Interculturalizar la ciudad a partir de los conocimientos agrícolas, el caso de una escuela primaria en Chimalhuacán”	Darío Benito de la Cruz. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Maestría en Desarrollo Educativo
“Una mirada sobre la interculturalidad en las universidades: el caso de dos instituciones de educación superior”	Juan Diego Landeta Ortega. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Maestría en Desarrollo Educativo
“Las redes académicas, un trazo posible de acompañamiento pedagógico: el caso de la escuela de la central de abastos de la ciudad de Oaxaca”	Yeri Manzano Flores. UNAM Programa de Posgrado en Pedagogía
“La escuela como proyecto comunitario y el contexto de la realidad sociocultural y lingüística: la experiencia de una institución en la central de abastos de la ciudad de Oaxaca”	Nadia Campos Rodríguez. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Maestría en Desarrollo Educativo
“La cultura alimentaria y la (des)educación ambiental: una experiencia en Boiânia/ Brasil”	Angela María Aires Teixeira. Universidad Federal de Goiás / Brasil, Programa Interdisciplinario de Posgrado en Derechos Humanos
La cosmovisión de la vida, resignificar los conocimientos de la partería en el contexto educativo	Josefina Montiel Soto. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Maestría en Desarrollo Educativo

*Nota.* Elaboración propia.

El aprendiz de investigación adquiere conocimiento a partir de la experiencia de su escucha, y de las experiencias de sus demás colegas. Aquí se destaca los motivos de indagación y, al mismo tiempo, recrea un espacio donde expresa de manera implícita sus sentimientos, dudas, interrogantes, pensamientos y opiniones como parte de su proceso de formación.

*“Uno de las ponencias relevantes que aportó a mi objeto de estudio fue el trabajo que expuso una compañera que está realizando su investigación sobre el trabajo colectivo de una escuela en la central de abastos del Estado de Oaxaca, en el que demuestra que las cuatro paredes del salón no son suficientes para emprender un trabajo significativo con los alumnos, sino precisamente su contexto como escuela es un recurso que debemos emplear en las actividades para construir aprendizajes significativos, pero sobre todo se requiere de un cambio en el ámbito actitudinal, que incluye el cambio de una mentalidad en la manera de ver la educación más allá del ejercicio del aula, recuperar el reconocimiento que han perdido los maestros, favoreciendo actividades en el que se involucre a los padres de familias, directivos, etc., en trabajos colaborativos, hoy debe ser una tarea ineludible”* (Testimonio de estudiante No. 3).

La función cognitiva de un expositor se refiere a la habilidad para desarrollar discurso académico como un aspecto natural del investigador, porque investigar significa ser persona, con una capacidad de emprendimiento propio.

*“Lo otro, de los trabajos de profesores que trabajan en las comunidades indígenas, y demás colaboradores expertos en la educación en este medio. Me resulta importante*

*de la ética que se proponen para promover y difundir las experiencias de los actores, en donde las voces de los actores primarios (profesores) al fin, son tomadas en cuenta y con mucha responsabilidad, lo cual, motiva para emerger ideas de difusión de nuestros trabajos como expertos en este campo” (Testimonio de estudiante No. 2).*

De aquí que la función interactiva entre aprendices a investigar posibilita establecer y conservar espacios de comunicación oral que, en un futuro cercano, los puede convertir en miembros de una comunidad académica; pues en muchos contextos la oralidad es medio de comunicación que puede coadyubar al conocimiento del campo.

También la función estética y académica de sus diapositivas describe el carácter con que se transmite e intercambia la información y que sirve de disparador para hacer lecturas de la realidad que se construyó.

### **Elaboración de un artículo con miras a su publicación**

La tarea de elaborar un artículo para su publicación se consideró un trabajo muy importante para el cierre del proceso formativo del seminario, ya que permitía integrar las tareas realizadas: la elaboración de una ponencia permite identificar los elementos clave a tomar en cuenta en la elaboración de su propio borrador de un artículo publicable; de igual manera permite la identificación de hallazgos relevantes de su investigación, y da la pauta para construir un eje analítico que atravesara todo el texto; y, finalmente, la identificación de fases que integran un artículo y las diferentes estrategias metodológicas a cumplir en su elaboración.

La elaboración de un artículo permite compartir preocupaciones teóricas, sensaciones, estados de ánimo, entre otros (Bolívar, 2002). La racionalidad de su discurso oral parte de una práctica social vivida en un contexto. Coincidiendo con Cazden (1991), se afirma que una exposición escrita desarrolla funciones: cognitivas, interactivas y estéticas del lenguaje, tomando como base el tipo de presentación que realizan los escritores de este tipo de documento.

*“Otra de las ponencias del coordinador del seminario que me resultaron bastante interesantes fue el trabajo de la Universidad del Norte de Arizona, por la amplia experiencia que tiene en el trabajo educativo con comunidades indígenas y muy en específico en el diseño de materiales, presentarnos su trabajo fue visualizar el recorrido y las características de un proyecto en el diseño de materiales y de manera indirecta el facilitarnos sus textos. Desde que comienzas a leerlo el texto te atrapa por el tema, la narrativa, la secuencia y el estilo literario, que te impulsan a escribir” (Testimonio de estudiante No. 5).*

Bajo esta perspectiva, el enfoque basado en tareas brinda la posibilidad de que futuros investigadores vean la importancia de conocer otras experiencias similares a la propia y, al mismo tiempo, dar a conocer sus inquietudes sobre la tarea investigativa que vienen realizando. De tal manera que se posibilita tener interlocutores para ir consolidando o rectificando una idea significativa. En este contexto se busca que un futuro investigador indígena se acostumbre a escribir de forma significativa.

*“También me di cuenta durante el curso que los demás compañeros cuando compartimos y nos hermana la idea de fortalecernos como sujetos historizados, formando y generando espacios de pensamientos y no solamente de reflexión, sino también de proyectos prácticos que puedan ser como un modelo a seguir para el*

*desarrollo y fortalecimiento de nuestras culturas y lenguas indígenas. Que además sean visibles en todos los espacios públicos” (Testimonio de estudiante No. 2).*

## **Conclusiones**

Este trabajo ha expuesto las directrices básicas para el diseño de un seminario centrado en el enfoque por tareas. Inicialmente ha destacado la importancia de los medios electrónicos y las directrices de lo que implican las prácticas de internacionalización en el contexto de la formación de investigadores indígenas.

En el seminario especializado III (Análisis e interpretación de investigaciones en contextos de diversidad e interculturalidad), el estudiante fue el centro del proceso de aprendizaje y enseñanza. Se dio mucha importancia a la acción, la creatividad y al emprendimiento freiriano de vinculación y de compromiso social que debe tener un investigador indígena en formación y a la interculturalidad como medio para conocer al otro. Todo ello poniendo en el centro la cultura académica y la interculturalidad desde el enfoque por tareas, procedimiento didáctico pertinente para integrar estos factores.

*“Los aportes muestran que el trabajo de investigación de posgrado y de la investigación en general es un proceso que va más allá de producir tesis u otros documentos escritos de forma individual, estos aportes sugieren e invitan a reposicionar el trabajo de investigación para generar impacto social entre y con los involucrados en el proceso. Las investigadoras e investigadores de Brasil han reposicionado perspectivas diversas sobre el trabajo de investigación y la formación de miembros de pueblos y comunidades denominadas indígenas desde el espacio universitario” (Testimonio de estudiante, No. 5).*

Partiendo de este contexto, fue evidente pensar en la creación de diferentes escenarios formativos, incluyentes en otros niveles de formación simultáneos, como el análisis de distintas propuestas educativas a nivel nacional e internacional, para consolidar la labor investigativa de estos estudiantes, donde advirtieron que la investigación tiene un carácter teórico, práctico, pero sobre todo social, en el sentido que le permitan integrar diversos saberes para enriquecer el quehacer socio educativo de los pueblos originarios.

En términos generales el seminario trabajó las tres modalidades académicas del enfoque por tareas:

a) PRE-TAREA: para activar el sentido del curso, mediante la identificación de la estructura de un producto de investigación, los elementos de todo el proceso investigativo, y su aplicación en los trabajos de los estudiantes, mediante retroalimentación reflexiva del análisis teórico y el sentido de sus hallazgos.

b) TAREAS: simulaciones de cómo presentar sus avances de investigación a través de participar con ponencias en un panel de discusión de avances y la elaboración de un artículo con posibilidades de publicación, destacando la aportación de debates académicos, la forma como se construyen objetos de estudio y difunden los hallazgos.

c) POST-TAREA: elaboración de un borrador de tesis, realizando ejercicios de autoevaluación de sus hallazgos, y construyendo un discurso lógico a través de la identificación de una categoría a destacar.

Se complementó con actividades extra seminario, al exponer su capítulo de análisis de resultados ante el comité de evaluación. Las tareas realizadas no siguieron un proceso lineal, al inicio del curso se conoció el programa y paralelamente realizaban las diferentes tareas académicas.

Por último, aunque las bondades de la experiencia de internacionalización presentada contaron con la participación de académicos extranjeros en el ciclo de conferencias, lo ideal sería que los estudiantes participen de otro nivel de internacionalización con la movilidad y salida a otros países, pues ello estimula que se repiensen sus propios objetos de estudio y enriquezcan sus prácticas culturales.

## Referencias

- Bartúren, N. (2019). *El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un instituto superior tecnológico de Lima*. (Tesis doctoral). Universidad Cayetano Heredia.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti, M. V. Gomez, J. Mafra, A. Fernandes de Alencar (Comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29-45). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cazden, C., 1991, *El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.
- De Ibarrola, M.; Sañudo, L.E.; Moreno, M.G. y Barrera, M.E. (Coords.), (2012), *Los profesionales de la educación, con formación de posgrado que México requiere*. Red de investigadores en posgrado, A.C./DIE.
- De Sousa, S. (2019), *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.
- De Sousa, S. (2010). *Descolonizar el saber reinventar el poder*. Trilce- Extensión universitaria. Universidad de la República.
- Elliot, J. (1991), *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Freire, P. (1974), *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014), *Capital profesional*. Morata.
- Herru Gómez, E., Hernández, B. R., Cardella, G.M. y Sánchez García, J, C. (2019), *Emprendimiento e innovación para todos*. DYKINSON.
- Jara, O. (2022). “No quiero que me repitan...quiero que me reinventen” Desafíos del pensamiento de Paulo Freire para los tiempos actuales”. En N. Llaver, y B. Martino (Comps.), *Recrear, Reinventar: Paulo Freire: 100 años* (pp. 52-65). Universidad Nacional de Cuyo; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: Secretaría de Investigación y Publicación Científica; Centro de Estudios, Investigación y Prácticas en Comunicación y Educación “Johana Chacón”.
- Jerez, Y., y Garófalo, A. (2012). Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las telecomunicaciones. *Rielac*, 33(3), 1-7.
- Morín, E. (1999), *La cabeza bien puesta, repensar la reforma. Reformar el pensamiento: Bases para una reforma educativa*. Nueva Visión.
- Norman, K. y Denzin, S. (2016). *La escritura un método de investigación. En La escritura un medio de investigación en el arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Gedisa.

- Reimers, F. (2016), Aprendiendo de la experiencia internacional en educación. *Revista Reformas Educativas*, 1(1), 9-29.
- Sánchez, R. (2014), *Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. ISSUE- UNAM.
- Suárez, D. (2006). Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar. *Revista Entre maestr@s*, 6(16), 73- 86.
- Veramendi, N. G., Portocarero, E., y Barrionuevo, C. N. (2020). Cultura alimentaria en estudiantes de educación básica regular: un abordaje educativo. *Universidad y sociedad. Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 12(1), 307-312.

## Nota

### *Sobre los autores:*

Antonio Carrillo Avelar: Pos-doctor en Educación por la Universidad de Saó Paulo Brasil y Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México) Maestría en Educación: dominio diseño curricular e innovación pedagógica, por la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. México; Maestría en Ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana: México. Especialización en lengua y cultura por la Universidad Autónoma Metropolitana: México; Licenciatura en pedagogía otorgado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM; profesor invitado del Programa de Pos-graduación Interdisciplinar en Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Goiás, Brasil (2016-2018). y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); Nivel I <http://lattes.cnpq.br/2292850843017078>.

Iracema Campos Cusati: Profesora Permanente, investigadora y orientadora del Programa de Postgrado en Formación de Profesores y Prácticas Interdisciplinarias de la UPE Campus Petrolina. Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo (FEUSP) - Brasil. Maestra en Educación por la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), Licenciada y Bacharel en Matemáticas por la Universidad Federal de Viçosa (UFV).

Alicia Rivera Morales: Profesora Investigadora Titular C de la UPNy Profesora de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Doctora en Ciencias de la Educación. Vocal de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) y presidenta de la AIDU en México. Líneas de investigación: docencia universitaria e Intercultural, gestión y evaluación. Autora de libros, artículos. Publicaciones recientes: Evaluación de la docencia universitaria, experiencias transcurridas y retos por enfrentar. Educación superior y vida académica en tiempos y contextos de contingencia.

## Capítulo 13.- Inmersión holística en las escuelas como metodología para la investigación educativa

*Holistic immersion in schools as a methodology for educational research*

**Andrea Vázquez Santos**

Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

[andreavazquez441@gmail.com](mailto:andreavazquez441@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1213-1548>

**Pedro Sánchez Escobedo**

Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

[psanchez@correo.uady.mx](mailto:psanchez@correo.uady.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-0564-3502>

**Diana Otero Solis**

Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

[oterodiana295@yahoo.com](mailto:oterodiana295@yahoo.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4731-6366>

### Resumen

Este capítulo presenta una propuesta metodológica llamada “Inmersión holística para la investigación educativa”, basada en el paradigma cualitativo y la integración de múltiples actores en la escuela y la comunidad. La metodología propone cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, centradas en obtener una comprensión profunda del contexto escolar. El enfoque se ejemplifica mediante una investigación en Yucatán sobre seguridad escolar, donde se analizan problemas contextuales y se busca mejorar la práctica educativa. El trabajo resalta la importancia de la triangulación de información, la negociación con actores clave y la evaluación continua.

**Palabras clave:** Inmersión holística; investigación educativa; metodología educativa.

### Abstract

This chapter introduces a methodological proposal called "Holistic Immersion for Educational Research," rooted in the qualitative research paradigm and the integration of multiple actors in schools and the community. The methodology comprises four phases: diagnosis, design, implementation, and evaluation, focused on deeply understanding the school context. The approach is exemplified through a study conducted in Yucatán on school safety, where contextual problems are analyzed, and educational practices are enhanced. The chapter emphasizes the importance of data triangulation, negotiation with key stakeholders, and continuous evaluation to ensure practical and meaningful results.



**Keywords:** Holistic immersion; educational research; educational methodology.

---

## **Introducción**

La escuela, además de un lugar para aprender, es un espacio donde interactúan y convergen diversos agentes educativos (directores, docentes, estudiantes, familias, etc.); cada uno con sus propias particularidades (Galeano Tabares, 2020). Se trata de una red compleja y dinámica que, a su vez, se ve influenciada por el contexto que le rodea. Autores como Tapia Gutiérrez et al., (2019), incluso expresan que la escuela es un reflejo de la sociedad.

En la investigación educativa, no es posible comprender la realidad de una escuela si se estudia de manera fragmentada. Se requiere de una aproximación holística, inmersiva y a profundidad, donde se analicen hechos, conductas, percepciones, autopercepciones, sentimientos, etc., que incluya a los actores clave que informen sobre el tema de interés (Restrepo, 2023). Como expresan Rodríguez-Companioni y Concepción-Cuétara (2019): la integración de la escuela con sus integrantes y el entorno es una necesidad para comprender cualquier fenómeno relacionado con la educación.

A partir de esta premisa, el presente capítulo expone una propuesta metodológica denominada “Inmersión holística para la investigación educativa”. Para ilustrar su aplicabilidad, la descripción se complementa con el caso de una investigación realizada en escuelas en el estado de Yucatán, México, sobre seguridad escolar.

## **Desarrollo**

Se propone una metodología de 360°, tomando como referencia el paradigma cualitativo en la investigación educativa, con base en autores como Lincoln y Guba (1985) y Flick (2007); y algunos elementos de modelos como el CIPP -Contexto, Insumos, Proceso y Producto- de Stufflebeam (2000). La propuesta se divide en cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación; que se describen a continuación.

### ***Diagnóstico***

Antes de ingresar a la escuela, es indispensable contar con el permiso de la autoridad correspondiente (supervisor de zona, director u otros). Una vez que ellos acepten, el segundo paso es explorar la disposición del personal por participar, ya que están en su derecho de reusarse. Seguidamente, es necesario aproximarse al alumnado para repetir el proceso y, si son menores de edad, se requiere el permiso de sus tutores legales para participar; si ambos aceptan, se procede a la recolección.

Los permisos deben respaldarse a través de oficios y consentimientos y/o asentimientos informados donde se estipule la voluntariedad de participar en el estudio. En estos se debe incluir el propósito de la investigación, las implicaciones de la participación, el tiempo aproximado, los datos de los investigadores, etc. También se debe especificar que son libres de abandonar el estudio si lo desean; e incluso, recuperar su información. Finalmente, es importante describir cómo se van a manejar sus datos y dejar clara la posibilidad de que estos sean publicados en espacios académicos y científicos de difusión de resultados, con el fin de enriquecer el campo de conocimiento. Esto es fundamental ya

que asegura a todas las partes involucradas, tanto participantes como investigadores; y es una de las responsabilidades de estos últimos (Mondragón-Barrios, 2009; Cañete et al., 2012).

Una vez asegurado lo anterior, se procede a la recopilación de información inicial, desde el ingreso al centro escolar hasta la saturación, es decir, cuando no se encuentra información nueva o diferente (Ardila Suárez y Rueda Arenas, 2013; Ortega-Bastidas, 2020). Este es uno de los criterios establecidos por Lincoln y Guba (1985) para que una investigación sea rigurosa en términos científicos.

Para lograr lo anterior, se pueden realizar estrategias que favorezcan la comprensión holística del contexto en el que se realizará el estudio. Desde un análisis de los diferentes elementos contextuales internos y externos de la institución, hasta complementar con investigación de tipo documental con apoyo de personas expertas, locales o quien pueda guiar al investigador sobre los documentos a los que debe referirse (informes, periódicos, registros...) y su localización (sobre todo si estos no se localizan en la red). Esto se describe en la tabla 13.1.

*Tabla 13.1.- Estrategias para la inmersión*

Estrategia	Descripción
Análisis contextual: observación participante o no participante, entrevistas, grupos de enfoque...	<p>Interno (escuela)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características del edificio</li> <li>• Recursos humanos, materiales y financieros</li> <li>• Apoyos internos o externos (ej. programas públicos o privados en los que la escuela participa)</li> <li>• Organización interna (normas, organigrama)</li> <li>• Integrantes y sus características (directivos, administrativos, manuales, docentes, estudiantes, familia, profesores de apoyo, entre otros)</li> </ul> <p>Externo (comunidad)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vagabundeo: recolección exploratoria e informal de datos respecto a la comunidad y el fenómeno de estudio</li> </ul>
Revisión documental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noticias</li> <li>• Documentos oficiales locales y nacionales</li> <li>• Estadísticas</li> <li>• Cualquier información oficial que ayude bosquejar una imagen del lugar donde se va a trabajar</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia.

Este proceso es crucial pues, como plantean Gil-Pérez y Vilches (2005), los temas de investigación son de interés social y no es posible comprender y actuar sin ayuda de la comunidad y su conocimiento; especialmente desde paradigmas como el interpretativo, donde se construyen las realidades desde la subjetividad de los participantes (Miranda Beltrán y Ortíz Bernal, 2020). No obstante, a la par se debe trabajar en la construcción de las interrogantes, pues solo las buenas preguntas pueden recabar la información necesaria.

### *Las preguntas*

¿Qué estamos preguntando? En el proceso de investigación es importante no limitar con preguntas dicotómicas o que dirijan al participante a responder con base en los intereses del investigador. Por tanto, no es preguntar por preguntar, sino construir los cuestionamientos de manera general, clara y concisa; que ayuden a obtener la mayor cantidad de información. Igualmente, es importante considerar las nuevas interrogantes que

pueden emerger a partir de la propia interacción con los participantes y que permiten profundizar en el fenómeno de estudio.

*En la inmersión del estudio ilustrativo, se cuestionó ¿Cómo describiría a la comunidad que rodea su escuela? De ahí, se generaron otras preguntas con base en las respuestas dadas. No se llegó directamente a preguntar ¿Qué problemas hay en su comunidad? ¿Cómo afectan a la seguridad del alumno?*

Una pregunta debidamente construida puede dar mucha información. No obstante, existe la posibilidad de que el participante no se explaye en sus respuestas, y ahí entra la habilidad del investigador para, previamente, lograr el rapport y durante el proceso, realizar las preguntas complementarias necesarias (Abbe & Brandon, 2012).

#### *Triangulación de la información*

Es necesario que la inmersión se realice con todos los actores educativos y algunas de las personas de la comunidad (autoridades, vecinos, familias extendidas...). El cruce de perspectivas sobre lo que ocurre dentro y fuera enriquece la información obtenida; lo que permitirá ilustrar de la manera más fidedigna posible su realidad. Específicamente, favorece la validez y credibilidad de la información (Noble y Hale, 2019; Bans-Akutey y Makimilua Tiimub, 2021). Si bien, no es posible entrevistar a la totalidad por una cuestión de tiempo y recursos, sí es importante considerar todas las perspectivas, delimitando la cantidad de actores clave para esta fase diagnóstica.

*En el estudio ejemplo, una de las escuelas primarias tenía 12 docentes y 400 estudiantes (aproximadamente 33 por grupo). Se incluyó a toda la planta docente y 4 estudiantes por grado. Asimismo, a todo el personal (1 director, 1 administrador, 2 intendentes, 3 profesores de asignatura adicionales y 3 profesionales de educación especial), 5 vecinos y 3 autoridades estatales en el área de educación.*

Las respuestas a las preguntas pueden externar ideas, opiniones, percepciones, autopercepciones, sentimientos, y más información que posteriormente deberá cruzarse entre actores (la triangulación). Para que esto sea posible, hay que identificar cómo toda la información recabada se organiza en temas y, por cada uno, las similitudes y diferencias en la información.

Para triangular la información también deben variar las técnicas de recolección de datos. Para las preguntas se suele trabajar con entrevistas, grupos de enfoque y charlas casuales, por lo que debe complementarse con observaciones participantes y no participantes (Riba Campos, 2017), incluso, lo recabado en el análisis documental si se da el caso (Díaz, 2009).

Así, se obtiene una perspectiva de los actores escolares y de personas ajenas al centro escolar, como el investigador; una visión externa con un sesgo diferente al de las personas que están dentro. Por ello es importante que no vaya con ideas preconcebidas sobre el lugar o lo que se quiere estudiar.

#### *Manejo de los datos*

Como parte del tema de manejo de los datos, es importante solicitar el permiso para la grabación de voz de las aportaciones de cada uno de los participantes. Esto favorecerá que la información analizada sea lo más fidedigna posible a lo comentado. Cada grabación se debe transcribir a la brevedad para posteriormente mostrarla a los actores correspondientes y corroborar que lo escrito con base en el audio sea fiel a la idea original

de la persona que lo dijo. En caso de ser necesario, se podrá corregir, cuestionar o aclarar cualquier parte de la transcripción. Es importante el resguardo de toda esta información en un lugar seguro, tener copias de seguridad y conservarla incluso después de haber concluido la investigación, al menos por 5 años. Por supuesto, si la investigación es financiada y tiene otros requerimientos, se deberá apegar a ello.

El manejo de datos es un tema muy delicado que no puede tomarse a la ligera. Desde que la persona decida participar en el estudio se le promete un manejo ético y profesional de su información (Naciones Unidas-CEPAL, 2024).

### *Análisis y toma de decisión*

Para este paso, se puede realizar un informe que contenga todo lo obtenido durante la inmersión. Para ello, será necesario un análisis donde se intente identificar a través de lo recabado, posibles problemas o necesidades; organizados por temas o cuestiones críticas. Esto, a través de similitudes o diferencias en la información recabada. Después se deberá generar una síntesis de todo. Una estrategia muy útil son los árboles de problemas. Según González-Muñoz et al., (2023), es una herramienta para mapear los diversos problemas a través de la identificación de las causas (raíces), el problema (tronco) y los efectos (ramas).

Esto ayudará a que el investigador genere las conclusiones necesarias para presentar el informe a quienes colaboran en la toma de decisiones: a los directivos y docentes y, si ellos lo determinan, considerar la opinión de estudiantes y familiares.

Para el logro de lo anterior, la negociación es fundamental, pues no solo se trata de hacer lo que la escuela quiere, sino que debe alinearse a las posibilidades del investigador (Santos Guerra y Rosa Moreno, 2017). Asimismo, porque:

No se investiga para investigar. Se investiga para mejorar. Entre otras cosas porque la investigación no es gratuita y exige dinero, tiempo y esfuerzos que podrían dedicarse a otras cosas. La finalidad fundamental de la investigación es la mejora de la práctica y no solo la producción de conocimiento [...] la negociación se produce respecto a cuatro puntos: el rigor del proceso, la calidad de las conclusiones, la naturaleza de la mejora y la eficacia de las estrategias de cambio (p. 313).

Una vez definido un problema o necesidad en la escuela, se puede pasar al diseño de la estrategia, propuesta o intervención que contribuya a la atención de dicha necesidad.

*En el estudio, algunas escuelas tenían una fuerte necesidad relacionada con los riesgos externos que vulneraban la seguridad del alumnado y decidieron trabajar en ello. Cada escuela se caracterizó por diferentes problemas: riesgo ambiental por su ubicación geográfica; riesgo por tener una infraestructura antigua que en cualquier momento podía derrumbarse; riesgo de ataques de animales por la cercanía de un zoológico; y todas coincidían en riesgos físicos y emocionales por el acoso escolar y la violencia.*

*Esto último llevó a identificar y priorizar otros temas en algunas de las escuelas relacionadas con el componente socioemocional en estudiantes y el personal. Como se puede observar, cada escuela tenía necesidades específicas. Por lo mismo, es importante tener metas claras, concisas y acordes a las posibilidades reales para lograrse.*

### **Diseño**

Una vez definido qué se va a hacer, es necesario realizar un plan: el cálculo del presupuesto, la propuesta, los recursos que se van a necesitar -humanos, materiales, financieros-, la calendarización de todas las acciones para el logro de lo propuesto. Esto debe tener el visto bueno del lugar donde se realiza el estudio, al ser quienes abren las puertas y modifican sus actividades por el estudio.

*En el estudio sobre seguridad escolar, se realizó un presupuesto aproximado, se conformó un equipo de trabajo con especialistas en el área y se diseñó la implementación en cuatro fases.*

### **Implementación**

En el caso de la implementación queda muy claro que dependerá de la toma de decisión y lo realizado en la fase previa como parte de la propuesta. Es ahí donde también se debe decidir qué se va a hacer, cómo se va a hacer, con quién y con qué recursos y apoyos internos y externos, etc. La planeación previa es clave para el éxito de esta y todas las demás fases, ya que sienta las bases necesarias para el desarrollo de una propuesta realista y factible en términos de recursos humanos, materiales, financieros, temporales, entre otros (Burdiles, Castro y Simian, 2019).

### **Evaluación**

Una vez concluida las fases anteriores es importante la realimentación a los investigadores y a la misma comunidad escolar sobre todo lo realizado. Esto con base en las metas y objetivos establecidos inicialmente, las expectativas de quienes participaron. Se analiza si se cumplieron los propósitos, si es necesario algún cambio o si consideran que algo debió o pudo haberse hecho de otra manera; así como aquellos aspectos de la implementación que se pueden mejorar para futuras intervenciones. Se debe evaluar la pertinencia, la eficacia, la aceptación, el papel de cada agente educativo y por supuesto se deben generar recomendaciones para futuras acciones en escuelas con contextos similares.

Asimismo, es preciso valorar si la escuela se apropia de la propuesta y logra replicar a largo plazo las recomendaciones para perfeccionar su trabajo. Es posible igualmente que surjan nuevas problemáticas y/o nuevas metas que permitan seguir respondiendo a la necesidad identificada, si se considera que aún no se ha incidido de manera significativa en ello.

*En el caso del proyecto mencionado se realizó este ejercicio e incluso si bien tuvieron sugerencias sobre la implementación y se señalaron aspectos positivos y aspectos negativos por mejorar, también se dieron comentarios que sacaron a relucir que si bien se eligió una necesidad en específico para trabajar, hay otras cuestiones importantes. Pueden existir necesidades que permean el todo y de manera constante y qué tal vez inicialmente no se habían considerado y es necesario dirigir la atención hacia esos aspectos. En una de las escuelas si bien se trabajó el tema de seguridad por las deficiencias respecto a la señalización, a los recursos, a la capacitación, a la experiencia para manejar crisis, etcétera; se observó que el componente socioemocional tenía una fuerte incidencia influenciada por el contexto y que requerían atención especializada. Debido a la falta de personal en la escuela para atender estos temas se puede incluso conectar o generar redes de apoyo con los investigadores que manejen el tema de manera*

*experta, que fue lo que ocurrió en este caso y ha hecho que estos contribuyan o trabajen de manera colaborativa con los centros educativos para ahora atender estas nuevas necesidades.*

De esta manera, la toma de decisión es contextualizada y los resultados pretenden ser útiles y con sentido para los implicados en la investigación.

## Cierre

En el trabajo realizado mediante el uso de la inmersión holística se evidenció la existencia de diferencias sustanciales entre escuelas y una estrecha relación con las particularidades de su contexto. Lo anterior subraya la importancia de este tipo de aproximaciones para atender de manera oportuna y justificada las necesidades apremiantes en los centros escolares.

Esta metodología ofrece numerosas ventajas para la investigación educativa, pues emplea un enfoque integral que posibilita la comprensión profunda de los fenómenos educativos, considerando diversos factores y perspectivas, lo que puede llevar a obtener conclusiones más robustas y fundamentadas. Además, esta aproximación se caracteriza por la flexibilidad metodológica, es decir, permite la integración de múltiples técnicas y métodos en función de las necesidades específicas del estudio.

Similar a la investigación acción participativa, cuyo modelo se representa con una espiral que parece nunca acabar, pues si bien un investigador puede llegar a la escuela y trabajar determinada temática, esto no quiere decir que la investigación y el trabajo termina ahí. Quizá el papel de ese investigador llegue a su fin, pero existen redes de colaboración con otros académicos e investigadores que buscan realizar proyectos y ayudar a las escuelas a incidir en los problemas importantes.

La intención es que la investigación cobre vida y llegue un punto donde ya no dependa del investigador; es decir, que los agentes educativos se adueñen de los proyectos y las intenciones, para seguir funcionando incluso con la ausencia del investigador. Así, se podría crear un ambiente de motivación y colaboración para seguir trabajando en los problemas que tienen, atender sus necesidades y superar los estándares académicos (de lectoescritura y la aprobación o reprobación).

El entorno educativo es un todo integrado y, para que funcione de la mejor manera y se logre una educación de calidad, requiere de una suma de esfuerzos y trabajo constante. Se trata de construir el conocimiento desde la investigación educativa, con los actores y la comunidad, hasta lograr un cambio que incida en la realidad de los participantes y se vuelvan protagonistas de su proceso.

## Referencias

- Abbe, A., & Brandon, S. E. (2012). The Role of Rapport in Investigative Interviewing: A Review. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 10(3), 237-249. <https://doi.org/10.1002/jip.1386>
- Ardila Suárez, E. E. y Rueda Arenas, J. F. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 93-114.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Galeano Tabares, E. T. (2020). La convivencia escolar. Una respuesta a los conflictos que genera la diversidad en la escuela. *Revista Q*, 11(22), 247-262.
- González-Muñoz, S., Sánchez-Padilla, M. L., y Hernández-Benítez, R. (2023). Árbol de problemas como base en la investigación. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 12(23), 125-129. <https://doi.org/10.29057/icsa.v12i23.11153>
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.
- Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299.
- Restrepo, B. (2023). *Investigación educativa*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá. ISBN: 978-958-760-439-9
- Rodríguez-Companioni, O., y Concepción-Cuétara., P. M. (2019). La integración escuela-familia-comunidad: un reto para la educación contemporánea. *Educación y Sociedad*, 18(1), 70–80.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation, en D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan (eds.). *Evaluation models. Viewpoints on educational human services* (pp. 279-317). Kluwer Academic Publishers.
- Tapia González, C. P., Villar Olaeta, F. J., Carrillo Mardones, O. (2019). La Escuela como Espacio de Articulación y Comprensión de la Convivencia, la Ciudadanía y la Transparencia. Una Mirada desde los Estudiantes. *Revista Encuentros*, 17(2), 152-164. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.1805>
- Noble, N. y Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. *BMJ Journals*, 22(3), 67-68.
- Bans-Akutey, A., y Makimilua Tiimub, B. (2021). Triangulation in Research. *Academia Letters*, (3392), 1-6. <https://doi.org/10.20935/AL3392>
- Riba Campos, C. E. (2017). *La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Díaz, C. M. (2009) ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66.
- Cañete, R., Guilhem, D., y Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta bioethica*, 18(1), 121-127. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100011>
- Modragón-Barríos, L. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación. *Revista de Investigación Clínica*, 61(1), 73–82.
- Miranda Beltrán, S., y Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Gil-Pérez, D., y Vilches, A. (2005). Inmersión en la cultura científica para la toma de decisiones. ¿Necesidad o mito? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(3),302-330.
- Naciones Unidas-CEPAL. (2024). *Gestión de datos de investigación: sobre la protección, derechos y acceso a los datos*. Biblioguías - Biblioteca de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://biblioguias.cepal.org/c.php?g=495473&p=4396793>

- Santos Guerra, M. Ángel, y De la Rosa Moreno, L. (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 295–316.  
<https://doi.org/10.6018/j/298621>
- Burdiles, P., Castro, M., y Simian, D. (2019). Planificación y factibilidad de un proyecto de investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 8-18.  
<https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.12.004>



## Capítulo 14.-

### Efectos de la pandemia en una escuela rural y estrategias de afrontamiento en padres de familia

*Effects of the pandemic in a rural school and coping strategies in parents*

**Tania Carolina Espinosa Gutiérrez**

Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México

taniaespinosagtz1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-0567-9978>

**Jesús Enrique Pinto Sosa**

Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México

psosa@correo.uady.mx

<http://orcid.org/0000-0002-7962-2966>

#### Resumen

Este trabajo aborda las experiencias de familias de una comunidad rural de la región oeste del estado de Yucatán, México, en el proceso de adaptación e implementación de la educación en casa debido a la pandemia. Bajo una metodología cualitativa, se seleccionó como diseño el análisis de caso de tipo instrumental a tres padres de familia con un hijo o hija en edad de secundaria y que hubiera cursado el programa *Aprende en Casa*. Los resultados evidencian las desigualdades educativas durante la pandemia y se reporta las formas de afrontamiento y adaptación a la educación en el hogar, desde la perspectiva de los padres de familia. El estudio tiene implicaciones a considerar desde el concepto de justicia curricular, la política académica y la necesidad de generar mecanismos o modelos de referentes diversos para incorporarlos a la educación en tiempos de emergencia, enfocados en comunidades rurales.

**Palabras clave:** Pandemia; efectos; familia; estrategias educativas; escuela rural.

#### Abstract

This work addresses the experiences of the parents of a rural community in the western region of the state of Yucatán, México, in the process of adapting and implementing home education due to the pandemic. Under a qualitative methodology, the instrumental case analysis of three parents with a high school-age child who had completed the *Aprende en casa* program was selected as the design. The information collected was through semi-structured interviews and in situ observations of the rural and family context. The results show educational inequalities during the pandemic and the way of coping and adapting to education at home is reported, from the parents' perspective. The study has implications to consider from the concept of curricular justice, academic policy and the need to generate

mechanisms or models of diverse references to incorporate them into education in times of emergency, focused on rural communities.

**Keywords:** Pandemics; effect; family; educational strategies; rural school.

---

## Introducción

Los modelos y sistemas educativos de los países del mundo no se habían enfrentado al reto de la conversión precipitada de las modalidades presenciales a una modalidad distancia y digitalizada debido a los acontecimientos ocurridos por la pandemia del COVID-19. Debido a su aparición, el número elevado de contagios, el problema de salud global y las medidas de salubridad de los gobiernos, las instituciones educativas al igual que gran parte de los sectores públicos interrumpieron sus labores presenciales.

El brote de la pandemia de coronavirus (COVID-19) visibilizó y aumentó las brechas en el sector educativo a nivel mundial (ej. desigualdad educativa, acceso a Internet, rezago, abandono), ya que, la pandemia no solo limitó la movilidad de las personas, sino que llevó a la población a buscar nuevas formas para moverse, comerciar o asociarse. Por el cierre de las escuelas, se revalidó la necesidad de adoptar y utilizar las tecnologías más vanguardistas en la educación, de manera que, a nivel mundial, hubo un aumento de educación a distancia y en línea, facilitando acceder a la educación desde cualquier sitio, incluido el hogar. Para este punto, las plataformas de tecnología educativa convirtieron en la nueva realidad de las instituciones educativas, profesores y estudiantes (Onyema et al., 2020).

La cancelación de clases presenciales y la propuesta de una educación que utilice las tecnologías como soporte, puso de manifiesto serias limitantes, dificultades y cuestionamientos éticos sobre la equidad que este modelo presenta. Condicionan el acceso a una educación de calidad en línea, como clase social, raza, etnia, género, ubicación geográfica y tipo de institución educativa de la que forman parte. La combinación de todos esos factores configura la brecha digital, separando a aquellos que pueden aprovechar plenamente las TIC y los excluidos. En tiempos de pandemia, la brecha digital trajo consigo consecuencias nocivas y de largo alcance, debido a su incidencia y rol dentro del sistema educativo mexicano (Lloyd, 2020).

Sin embargo, aunado a los factores condicionantes de la educación y las figuras del docente y del estudiante, también como parte fundamental de los procesos de adaptación a la educación en el hogar y en los procesos educativos, estaban los padres de familia, quienes manifestaron una mirada distinta y puntual dentro de las experiencias vividas a lo largo de la pandemia y en la nueva normalidad. La investigación tuvo como fin documentar las experiencias y vivencias de los padres de familia de una zona rural, durante la contingencia sanitaria en el proceso educativo de sus hijos de secundaria. Las cuestiones críticas del estudio fueron: ¿cómo enfrentaron los padres de familia los efectos del coronavirus a la educación en un contexto escolar en una comunidad rural?, ¿cómo reaccionaron ante ello?, ¿cuáles fueron los elementos clave que impulsaron sus acciones y decisiones? Este artículo se aproxima a dar algunas luces o respuestas al respecto, desde la mirada de los padres de familia y de sus hijos, de cómo lo vivieron y lo enfrentaron.

Se presentan las narrativas y experiencias que manifestaron tres padres de familia (dos padres y una madre) que viven en una zona rural del oeste del estado de Yucatán. Todo esto para profundizar en las realidades rurales y de los sectores vulnerables, conocer las condiciones del hogar, sus experiencias educativas, personales y estrategias para enfrentar la situación vivida.

El contexto donde se llevó a cabo el estudio en un municipio ubicado el oeste del estado de Yucatán, México; localizado entre los paralelos 20° 38' de latitud norte y los meridianos 89°47' y 90° 24' de longitud oeste, presentando una altitud de 16 metros sobre el nivel del mar. Colinda hacia el sur y oeste con el estado de Campeche. La superficie del municipio es de 527.64 km<sup>2</sup> y tiene una población total de 21,255 habitantes. El municipio es la cabecera principal, cuenta con siete comisarías aledañas y nueve barrios principales.

El grado promedio de escolaridad de los habitantes de más de 15 años es de siete años de escolaridad. Por otra parte, el porcentaje de las viviendas particulares que disponen de Internet es del 18.6%, el de viviendas que disponen una computadora es de 16.2%, un teléfono fijo es 4.8%, un teléfono celular es 73.9% (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020).

La comunidad escolar y por consiguiente las familias se eligieron bajo un muestreo intencional debido a que la región a la que pertenece presenta un nivel alto de marginación. Del total de habitantes, 55.1% viven en situación de pobreza: 10.4% pobreza extrema y 44.6% pobreza moderada. Solo el 4.3% de la población se clasifica como población no pobre y no vulnerable (Secretaría del Bienestar, 2020). Adicionalmente, según dicho informe, el 38% es población vulnerable por carencias. Según el Decreto por el que se formula la Declaratoria de Zonas de Atención Prioritaria 2019 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 28/12/2018), el municipio está clasificado como un grado de marginación alto y un grado de rezago social medio.

Respecto a los indicadores de carencias sociales el 36.5% presenta rezago educativo, el 67.3% presenta carencia por acceso a la seguridad social, el 31.7% carece de calidad y espacio de la vivienda, 82.3% presenta carencias por acceso a los servicios básicos en la vivienda y un 22.5% carecen por acceso a la alimentación (Secretaría del Bienestar, 2020).

Por último, para esta comunidad, según la prueba de logro educativo denominada en México PLANEA en 2017. Los resultados de educación matemática se encuentran en su mayoría muy altos en nivel I (77.6%) el cual es un nivel de dominio insuficiente y al igual que los de español en nivel I (43.7%).

### ***La educación en tiempos de pandemia***

Debido a la interrupción de las actividades y, por lo tanto, de la escuela bajo una modalidad presencial por la pandemia COVID-19, hubo una serie de transformaciones que ocurrieron en todos los sectores de la población a nivel mundial.

La educación en línea suele ser una experiencia totalmente planificada, sin embargo, algunos autores como Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020) señalan que es diferente el “aprendizaje en línea” a los “cursos en línea” que resultan ante una crisis bélica, desastre o pandemia. Este cambio de la enseñanza a la modalidad en línea no tiene precedentes. Es importante señalar que los investigadores en tecnología educativa y sobre todo en la subdisciplina del aprendizaje a distancia y en línea se han encargado de definir cuidadosamente estos dos términos para distinguir los diseños y las variables que han

surgido de ellos como el aprendizaje a distancia, aprendizaje distribuido, *b-learning*, aprendizaje en línea aprendizaje móvil entre otros.

Por lo que, los autores proponen un nuevo término para la educación impartida y recibida en las circunstancias que vive el mundo actual: enseñanza remota de emergencia.

La enseñanza remota de emergencia no ha sido planificada o diseñada desde su origen para estar en línea. Esta enseñanza es un cambio temporal de la entrega de instrucción de la enseñanza a una entrega alternativa dada las condiciones de crisis. A su vez, implica soluciones de enseñanza que se planeó originalmente como presencial o semipresencial. De manera que el cambio a la enseñanza remota de emergencia requiere de un cuerpo de profesores con más control sobre el diseño del curso, su desarrollo e implementación.

Parte fundamental de la enseñanza remota de emergencia es el acceso temporal a la educación de forma sencilla y rápida en los momentos de la emergencia o crisis que se esté viviendo. Un ejemplo es Afganistán, cuya educación fue interrumpida a consecuencia de la violencia y las guerras en el territorio, por lo que, con el propósito de mantener a los niños fuera de las calles se dio paso a llevar la enseñanza a la radio y mediante DVDs para tener un alcance mayor. Es importante señalar que esta propuesta educativa en tiempos de crisis reivindica la creatividad de los agentes escolares para pensar soluciones que ayuden a cubrir las necesidades del alumnado y de las mismas comunidades (Hodges et al., 2020).

También es necesario considerar que el cambio ocurrido de forma repentina trajo consigo la adaptación de los docentes “a las modalidades virtuales, el acceso de los actores educativos a los diferentes servicios de telecomunicaciones, la capacidad y velocidad de respuesta de los sistemas educativos tanto privados como estatales, la cobertura real de educación posible” (López-Morocho, 2020, p. 104).

En los hogares vulnerables existen complicaciones y barreras que dificultan el proceso formativo de los estudiantes. Durante la pandemia, la educación en el hogar, el acompañamiento de los estudiantes se dejó en manos de las familias, sobrecargando las funciones de los padres entre las actividades laborales y del hogar. Sin embargo, la parte formal de la educación representada en las instituciones educativas mediante el establecimiento del programa *Aprende en casa*, consideró que todos los estudiantes deben alcanzar los aprendizajes esperados en el programa de estudio, sin embargo, no se encargó de las necesidades y situaciones propias de cada entorno, manifestando la existencia de una educación alejada de los procesos intrafamiliares y particulares de los educandos.

Así lo confirma Álvarez et al., (2020) al señalar tres tipos de barreras: la primera es de conexión, que incluye la disponibilidad de equipos; la segunda, familia y vivienda, donde influyen la composición de la familia, disponibilidad de apoyo, condiciones base de la vivienda, economía familiar y salud mental; la tercera, la barrera del estudiante, donde se señalan las habilidades socioemocionales para autoaprendizaje junto con sus capacidades ante la crisis.

### ***El programa Aprende en casa en México***

La Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó un programa educativo a distancia desde el inicio de la cuarentena por la pandemia de COVID-19, al que denominó *Aprende en casa*. El programa se creó para continuar con los contenidos de los grados escolares, es decir, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.

Entre los lineamientos generales para el uso e implementación de dicha estrategia, la SEP (2020) señala los siguientes:

Se requiere de la participación de las familias, maestros, directores, supervisores y jefes de sector para el desarrollo de los estudiantes.

El programa está apoyado en estrategias pedagógicas que buscan fortalecer los aprendizajes fundamentales de los planes y programas de estudio de cada nivel escolar, ciclo y asignatura.

El programa reconoce las carencias de los hogares en cuanto a dispositivos, cobertura de señal de televisión y las condiciones de los hogares, por lo que también se encuentran programas educativos en la televisión, en la radio, cuadernillos elaborados de trabajo, una página oficial de Internet donde están los recursos y materiales ([aprendeencasa.sep.gob.mx](http://aprendeencasa.sep.gob.mx)), un correo electrónico [aprende\\_en\\_casa@nube.sep.gob.mx](mailto:aprende_en_casa@nube.sep.gob.mx) y un número de orientación telefónica por EDUCATEL para cuestiones académicas y otro para apoyo socioemocional.

Como parte de las experiencias en la implementación de *Aprende en casa*, Maldonado-Maldonado (2021) describe algunas llevadas a cabo en un tercer año de una escuela al sur de la ciudad de México, en el cual los estudiantes tienen clases diarias mediante la plataforma *Zoom* en un horario de 10:00 a.m a 12:00 i.m, y cuya asistencia es elevada. Mientras que en otra escuela primaria ubicada en un municipio de la ciudad de México una profesora manifestó estar en contacto con solo cinco estudiantes.

### ***La educación bancaria***

Freire (2005) señala que existe una educación bancaria, impartida en las escuelas y propia de una tradicional. Bajo esta perspectiva, en el proceso educativo se encuentran dos figuras: profesor y alumno. Ambas figuras tienen un papel a desempeñar como ciertas características. Sin embargo, la educación bancaria simplifica el proceso educativo a un mero acto de depósito de contenidos en la mente de los educandos por parte del educador. Así que los conocimientos o saberes donan la parte instruida y conocedora hacia el ignorante.

Según Freire (2005), las características de esta educación son las siguientes:

El educador siempre es el encargado de educar y los alumnos son los educados.

El educador es el único que sabe, los educandos no.

El educador piensa, es el sujeto del proceso mismo, mientras que los educandos son los objetos pensados.

El educador habla mientras que los estudiantes escuchan de manera sumisa y obediente. Uno disciplina, mientras que otros son disciplinados.

El educador escoge los contenidos, los estudiantes se acoplan a estos.

Es importante señalar que la educación bancaria llevada a cabo por el profesorado es generalmente de forma no deliberada, sino que ellos han sido formados así y por lo tanto, son resultado de un mismo sistema de enseñanza que se encargan de perpetuar. Lo cual, forma individuos domesticados y pasivos y con una débil o nula relación de compañerismo entre el educador y el educando.

## **Metodología**

### ***Diseño***

El paradigma bajo el que se abordó la investigación es cualitativo, conocido como interpretativo (Santos, 2010). El paradigma interpretativo no pretende generalizar el objeto

estudiado, sino que su atención se enfoca a aspectos no observables, ni medibles, ni cuantificación (creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados para los actores sociales), sino que interpreta y evalúa la realidad, no la mide. Los hechos se interpretan tomando como base los deseos, intereses, motivos, expectativas, concepción del mundo, sistema ideológico del observador debido a que la interpretación neutral no es posible, no se puede separar al observador de lo subjetivo o de lo espiritual. La realidad es dinámica, múltiple, holística, que no puede medirse sino solo percibida e interpretada, siempre considerando que es cambiante, dinámica, dialéctica con contradicciones propias. Los individuos no pueden ser separados del contexto en donde desarrollan sus vidas y comportamientos.

Dentro del enfoque cualitativo y con base en el objetivo, el diseño de estudio de caso como el más apropiado para abordar el fenómeno de estudio. Para Stake (1998) el estudio de casos es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. El autor señala que existen tres tipos de estudios de caso: intrínsecos, instrumentales y colectivos. Por esta investigación, se eligió el segundo tipo de estudio de caso, porque se buscó comprender las experiencias y vivencias de los padres de estudiantes de secundaria, utilizando los casos de tres padres como instrumento para entender la situación estudiada.

### ***Participantes***

Los casos participantes (sea mamá o papá) se seleccionaron bajo los siguientes criterios:

- Ser de la comunidad estudiada.
- Vivir con un estudiante o estudiantes de la secundaria de la comunidad en el ciclo escolar 2020-2021 bajo la modalidad de *Aprende en casa*.
- Aceptar voluntariamente participar en la investigación.
- Contar con al menos un número telefónico para comunicarse.

Se envió una invitación vía WhatsApp a los padres de familia. A los que respondieron se les explicó en qué consistiría su participación y los aspectos de confidencialidad y consentimiento informado. Al final, en el estudio de casos participaron tres padres de familia (dos hombres y una mujer) que aceptaron y que cumplieron con los requisitos planteados con anterioridad. Por motivos de confidencialidad, los nombres de los participantes han sido cambiados. A continuación, se describen las características principales de estos padres:

#### **Manuel, 38 años (Papá).**

Bachiller. Trabaja como dependiente de una tienda de abarrotes, mantiene un sueldo fijo y su trabajo estable, solo tiene un día a la semana de descanso, que puede variar según sus necesidades. Su familia vive en la zona cercana al Centro del pueblo y se compone por tres integrantes, Rodrigo (16 años) su hijo de bachillerato y Ana (14 años), de secundaria quien cuenta con la beca Benito Juárez.

#### **Jaqueline, 43 años (Mamá)**

Secundaria trunca. Su vivienda se encuentra a la salida del pueblo, carretera al poblado más próximo. La familia se encuentra compuesta por cuatro integrantes, Jaqueline y sus tres hijas, Yolín (21 años, estudiante universitaria), Dolly (18 años, bachillerato) y Diana (15 años, secundaria). Ninguna de las integrantes de la familia trabaja, viven de la pensión que tienen de su padre, quien falleció hace varios años atrás y de las becas que tienen las dos hijas menores. Esporádicamente Jackie vende comida típica por encargo los

fin de semana, pero no es una actividad regular. Como es una pensión pequeña, se ven limitadas en el presupuesto familiar.

**Juan, 52 años (Papá)**

Primaria trunca. Trabaja como moto taxi independiente, manteniendo una jornada dividida para hacerse cargo de las tareas del hogar y de su hijo menor. La familia vive en uno de los barrios más lejanos del pueblo. Se encuentra compuesta por Juan, Yolanda (Yoli), la madre (49 años, secundaria trunca), los tres hijos varones Gerardo (25 años), Javier (21 años), Giovanni (15 años). Gerardo y Javier tienen un bachillerato trunca, trabajando actualmente como albañiles. Gerardo está separado de su pareja y madre de su hija de dos años. Actualmente todos los hijos viven en la casa familiar. Yolanda trabaja en el sitio de taxis en el área de venta de comida con un horario de 6:00 A.M a 17:00 P.M. La familia depende económicamente de ella. Las aportaciones de Juan son para cubrir algunas necesidades del día a día, mientras que el sueldo de Yolanda les permite planear un poco más los gastos a futuro, pero de una manera muy limitada.

***Técnicas e instrumentos***

Para la investigación se seleccionó la entrevista semiestructurada, debido a su grado de flexibilidad, cuyas preguntas se ajustaron a cada uno de los entrevistados y permitió motivar al participante en sus respuestas, pero también aclarar términos, ambigüedades y reducir el formalismo (Díaz-Bravo, Torruco-García, y Martínez-Hernández, 2013). También se utilizó la observación, para el registro de los entornos a los que pertenecen los participantes y de la comunidad misma como herramientas fundamentales en una perspectiva más profunda y holística.

Se realizaron dos guías de entrevistas y observaciones registradas en el diario de campo, los cuales se describen a continuación.

a. *Entrevista biográfica y exploratoria* (guion 1), la cual permitió conocer el proceso que atraviesa cada una de las familias seleccionadas previamente, así como su organización familiar antes y durante la pandemia, su composición familiar, su perspectiva, sentimientos y sentido de pertenencia hacia la comunidad junto con algunos datos personales. Algunas de las preguntas fueron: ¿cómo están en casa?, ¿cómo está compuesta la familia?, ¿cómo era su vida familiar antes de la pandemia y ahora?, ¿cómo fue el proceso que han vivido desde el inicio de la pandemia? ¿cómo ve al pueblo y a las otras familias?, ¿qué cosas tuvo que dejar de hacer como padre/madre de familia en este proceso de educación de sus hijos?, ¿qué cosas tuvo que comenzar a hacer?, ¿cómo percibe a sus hijos con todo lo sucedido?, entre otras.

b. *Entrevista sobre educación en emergencia* (guion 2), diseñada con base en la propuesta de la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE en inglés, 2004) sobre las Normas Mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana, que tuvo como propósito conocer la situación de la comunidad, de las familias y de la escuela. Estuvo organizada en cinco áreas, las cuales se describen a continuación:

Normas mínimas comunes: en donde se aborda la participación individual y comunitaria, el trabajo de los comités de educación dentro de la comunidad, así como los recursos con los que cuentan y necesitan.

Acceso y ambiente de aprendizaje: indaga la protección y bienestar de la comunidad, las instalaciones educativas y de vivienda, las oportunidades, requerimientos y condiciones en los servicios educativos.

Enseñanza y aprendizaje: abarca los planes de estudio y sus modificaciones, las habilidades y aprendizajes adquiridos, las metodologías de enseñanza, la capacitación a padres y docentes, el seguimiento de actividades, los procesos de instrucción y retroalimentación, así como la evaluación.

Maestros y personal educativo: se indaga sobre el reclutamiento y la selección del personal, las condiciones de trabajo, el apoyo y la supervisión al mismo.

Política educativa y coordinación: aborda la planificación y adaptación del currículo escolar, así como el acompañamiento al estudiante y sobre la existencia de organismos civiles, gubernamentales o privados que brinden apoyo en el bienestar educativo.

Por la extensión de las áreas a indagar, así como por la disponibilidad del tiempo de los padres de familia, se agendó realizar la entrevista sobre educación en emergencia en dos partes.

c. *Diario y notas de campo*, que permitió registrar las observaciones de las familias y de la comunidad misma. Se dirigieron a los aspectos metodológicos y descriptivos, porque se registraron y describieron las actividades de investigación, y la interacción con los participantes y dentro de sus entornos.

### **Procedimiento**

La investigación y su análisis se realizó con una mirada crítica y reflexiva desde las propuestas pedagógicas y sociales de la educación nueva o activa, situadas en la postura de Freire (2005), la cual implicó una mirada a las situaciones vividas y percibidas por los sectores oprimidos para promover y buscar alternativas en la recuperación de la humanidad y en la búsqueda de su liberación, para lo cual la educación es una pieza fundamental dentro de los entornos vulnerables.

La investigación se realizó de septiembre de 2020 a marzo del 2021, iniciando con un video introductorio compartido a los padres de familia para que conozcan a los investigadores y el proyecto. Después se agendó las visitas domiciliarias para la primera entrevista. Esta decisión se tomó a solicitud de los propios padres de familia que preferían esta forma, debido a los problemas de conexión de Internet y el factor de confianza. Para la realización de estas se cumplió con las recomendaciones sanitarias oficiales, así como del Protocolo de acceso y trabajo de campo en comunidades rurales. Con base en sus tiempos en dinámicas familiares y laborales, y en su respuesta de participación, se realizó las entrevistas correspondientes.

Para el análisis se trató de descubrir la experiencia vivida y darle una denominación o caracterización, independiente del actor (papá, mamá o familia) y la manera como afectó la dinámica del hogar (de quienes habitan en la casa) y en el aprendizaje del hijo o hija. La intención fue dar cuenta de esas vivencias en lo general y narrar los aspectos que se consideraron relevantes. Por tal motivo, no fue propósito de esta publicación enfocar el análisis en la heterogeneidad de cada caso.

### **Resultados**

A continuación, se describen los principales hallazgos del análisis de los tres casos, agrupados en cuatro categorías, cuyos encabezados dan cuenta de lo que significó e implicó enfrentar los efectos que trajo consigo el coronavirus a la educación en el marco de un contexto escolar en una comunidad rural: a) la vida al interior del hogar se complica, b)



salir adelante como dé lugar, c) comunicación tardía, pero llegó, y d) lo difícil y complejo de *Aprender en Casa*.

### ***La vida al interior del hogar se complica***

Cada padre entrevistado señaló vivir contextos y situaciones particulares en sus hogares. Estas situaciones fueron un factor determinante dentro de los procesos educativos y el reajuste a la nueva normalidad y lo que implican los cambios dentro de la pandemia sanitaria.

Nos encontramos con escenarios de divorcios, como es el caso del padre de familia Manuel, en donde el divorcio y mudanza de la madre con su nueva familia, se tradujo en un reajuste de la estructura y dinámica familiar. Los hijos enfrentaron sentimientos de soledad y abandono, así como depresión, ocasionando a su vez el aislamiento de amistades, problemas de drogas y vicios del hijo mayor, apatía por la escuela de su hija menor y un alejamiento hacia la figura paterna. Este proceso se dio a inicios del año 2020, por lo que se intercaló con el inicio de la pandemia y la complejidad que significó adaptarse a la educación en casa. Pese a que Manuel se consideraba atento a las actividades de sus hijos, lo cierto es que antes de su divorcio, Silvia (su exesposa) era la que estaba más encargada de las obligaciones académicas de los hijos, por lo cual, Manuel desconocía la dinámica y forma de trabajar de sus hijos.

Por la falta de comprensión, aunado al estrés por la entrega de tareas, estaban los sentimientos de tristeza, soledad, temor con los que venían lidiando desde la separación de los padres y que terminaron mezclados con los sentimientos de la adaptación a la escuela en casa. Manuel volvió a hablar con sus hijos y fue ese instante donde los sentimientos y temores salieron a flote en ambos jóvenes, especialmente a cuestiones relacionadas con lo que había pasado en su familia unos meses atrás.

Ana, su hija, comentaba que veía a las madres de sus compañeras de clase estar en los grupos de *WhatsApp* y ayudar a sus hijas, mientras que su hijo Rodrigo manifestaba poca confianza en sí mismo sobre su desempeño como estudiante. Rodrigo había tenido problemas con afrontar el divorcio de sus padres desde antes de la pandemia, especialmente con la partida de su madre y que esta iniciara una nueva familia, alejada de ellos, lo cual en algún punto lo consideró como una traición. En este período, él asistía a la secundaria, donde ahora asiste su hermana. Y es ahí donde conoció las drogas.

Manuel, el papá, comenta que Rodrigo comenzó a fumar marihuana y pudo notarlo debido a su cambio de actitud y violencia, pero pensaba que era parte de un proceso de aceptación y pérdida. Lo canalizaron a un centro de rehabilitación en Mérida y pudo seguir a la escuela y concluir el ciclo 2019. Sin embargo, durante los primeros meses de la pandemia, bajo el encierro y las responsabilidades escolares, Manuel notó el cambio de actitud de su hijo, de nuevo se retraía en su habitación y hablaba lo menos posible con él o con su hermana. Estas actitudes incrementaron su temor de que volviera a lo mismo, se enfrentó a lo que él considera uno de los momentos más duros de la pandemia: la salud mental y emocional de su hijo.

*“Yo me puse a platicar con mi hijo y todo lo que yo había pasado con lo de su mamá, pues eso ayudó, ahora ya no ha fumado marihuana, ya no lo hace. Pero le dije que si necesitaba ayuda del psicólogo, que iremos a verlo, aunque me cueste de mi trabajo, voy a averiguar un psicólogo particular, voy a ver cómo lo pago y yo te voy a llevar. Pero él no quiere. Entonces pensé en algo, en que el deporte lo puede distraer y*

*sacarle su energía, pero eso no hay en su escuela y ahora menos”* (Manuel, padre de familia, entrevista del guion 2).

Como lo vivido en la familia de Manuel con sus hijos, los otros casos también manifestaron lidiar con los sentimientos de sus hijos, más asociada a la etapa de la adolescencia que están pasando, con altibajos psicológicos, emocionales y físicos. Como sucedió dentro de la familia de Jaqueline, con su hija menor, Diana, la cual comenzó a pasar una temporada difícil antes del inicio de la cuarentena. Sus problemas y cuestionamientos tenían que ver en parte con la escuela, pero también con las circunstancias que vienen con la adolescencia, el querer más libertad, salir con las amistades y tener permisos más seguido.

Estas cuestiones evolucionaron los primeros meses de la pandemia, con el aislamiento obligatorio. Jaqueline comenta que Diana entró en un estado de depresión y que constantemente decía: *«es que no quiero seguir en la escuela, no entiendo, no puedo, escucho a los maestros y no me entra nada, denme chance de descansar este año, que no estudie este año y ya para el próximo»* (Jaqueline, entrevista guion 2). La madre no consideró esa posibilidad, en su mente pensaba que no podía dejar a su hija sola o que dejara la escuela, porque probablemente el desenlace sería el de *«una estudiante más en el pueblo con secundaria sin terminar»*. Lo único que Jaqueline consideró hacer fue apoyar a su hija, hablar con ella, estar al pendiente de lo que hacía, lo que veía en la televisión, del tiempo que les dedicaba a sus tareas o si les externaba sus dudas a sus docentes.

Para esos primeros meses, junto a los problemas emocionales de Diana, no contaban con Internet para realizar todas las actividades, lo que dificultaba todo el proceso. Diana llevaba sin comunicarse con sus profesores poco más de un mes y tampoco contaba con el equipo necesario para poder realizar sus tareas. Jaqueline dice que lo más que podía hacer era ir a la escuela secundaria para encontrar a alguien o algún anuncio explicativo de la situación o dónde localizar a los profesores, pero nunca tuvo éxito. Diana comenta: *«cuando apenas estaba empezando la pandemia no contaba con un teléfono celular, tampoco ninguno de mis vecinos y por eso me fue muy mal»* (Diana, hija de secundaria).

En esta misma línea, los procesos internos y emocionales dentro del hogar de la familia de Juan, padre de familia y su hijo menor Giovanni. Cuando se inició la cuarentena, Juan pudo notar que la gente dejó de salir en el pueblo, por lo que disminuyó el uso de transporte. Mientras que el trabajo de Yoli (mamá) se mantenía de manera precaria, es decir, su sueldo disminuyó y a veces se le pagaba en especie, su jefa le proporcionaba con comida como carnes, verduras o conservas. Sus hijos mayores dejaron de tener trabajo y el menor, vio suspendidas todas sus actividades deportivas junto con la escuela. La convivencia de los tres hijos juntos y las limitaciones económicas estaban volviendo el hogar un caos.

Por otro parte, Juan decidió hacer la cuarentena de manera estricta, con la finalidad de cuidar a Giovanni, pero sus otros hijos no cooperaban, salían de la casa, se reunían con sus conocidos a beber, fumar y platicar, y especialmente, todos los días iban a pedirle dinero. Gerardo le pedía dinero para la leche diaria de su hija y Javier para cualquier comida que quisiera. La realidad es que el sueldo de Juan, ante los usuarios disminuidos no es más de 30 pesos diarios (equivalente a 1.5 dólar). Juan salía hasta lo más tarde que podía para que su salario alcanzara hasta los 50 pesos (2.5 dólares) y poder comprar la leche de su nieta. Decidió que no podía seguir ese ritmo por su edad, su trabajo y las ocupaciones de la casa y de Giovanni, quien considera que al ser el menor debe apoyarlo más, además de que puede notar en su hijo las ganas de salir adelante.

Juan menciona: *«a mi edad y con un hijo en secundaria no puedo darme el lujo de quedarme a descansar, aún tengo que seguir por él...porque él me está saliendo bueno y merece salir adelante»* (Juan, entrevista guion 2).

Giovani, recibe una beca del gobierno, la cual es un secreto entre él y sus padres. Gerardo y Javier no saben de su existencia y ambos padres consideran que no deben enterarse, porque saben que ellos tomarían el dinero de Giovanni de una u otra forma. Para la dinámica familiar, Gerardo y Javier impiden el ambiente sano en la casa, porque siempre están buscando cómo obtener dinero para comprar bebidas. Así que cuando ellos están siempre es un ambiente tenso para Giovanni y Juan, que son quienes permanecen más con ellos. Juan optó como medida, enviar unos días de la semana a Giovanni a dormir en casa de familiares cercanos, para que su hijo menor no se estrese ni tenga que soportar a sus hermanos y los problemas que ellos ocasionan en el hogar.

Giovani se siente abatido por todo el encierro y la no convivencia con sus amigos, pese a que suele ir a casa de sus abuelos o sus tíos, pero no es algo de todos los días. Por lo que piensa que es el ambiente de su casa el que lo está empeorando.

*“Es como que tu mente está cansada, pero tú dices, no hago mucho...pero el encierro es terrible, creo que depende de tu entorno ...podría ser mejor...pero es duro...si no tienes algo o si no estás rodeado de buenas personas, esas cosas pueden afectarte también...con las personas que estás pasando más tiempo en tu casa puede ser peligroso o podría ser bueno...depende de tu situación...mi experiencia no ha sido la misma que la tuya ¿no? El encierro es diferente para todos”* (Giovanni, entrevista guion 1).

Las circunstancias de los entornos familiares afectan principalmente a los estudiantes. Los procesos que atraviesan los padres, como un divorcio, o los problemas de los hermanos como el alcoholismo, influyen dentro de sus experiencias escolares. A su vez considerando los propios procesos que los estudiantes están atravesando, como es la propia adolescencia. También hay que señalar la falta de herramientas educativas actuales, como Internet y un teléfono celular, que se volvieron materiales básicos para la educación estudiantil.

### ***Salir adelante a como dé lugar***

Ante las complicadas situaciones de las familias y, en especial, los estudiantes adaptando la educación en el hogar, los padres de familia tuvieron que implementar estrategias para asegurar la permanencia de los hijos en la escuela. Algunas fueron desde visitar la escuela para encontrar a alguna autoridad o persona que pudiera localizar la vivienda de los profesores, pero otras se centraron más a la dinámica familiar, como Manuel, que intentó resolver los sentimientos negativos y lo que vivían sus hijos, mediante una fórmula que él implementó un par de años atrás: hacer deporte. De tal manera que la familia comenzó a ir al campo deportivo o a los terrenos libres de monte liso que están cerca del pueblo y que Manuel conoce. Ana relata lo vivido con su padre de la siguiente manera:

*“Nos dijo que no podíamos dejarnos, que solo nos teníamos a nosotros tres ahora y que él no nos dejaría...que aquí estaría para nosotros, que confiáramos en él...que nunca se iría...que si queríamos ir al psicólogo él buscaría la manera, pero que si no queríamos pues que confiáramos en él para hablar, para decir, para gritar o llorar...nos sacó al campo deportivo a hacer ejercicio, dijo que eso le funcionaba a él de joven y como él también estaba triste y molesto...creía que le serviría también*

*ahora, y creo que le sirvió a todos...corrimos hasta cansarnos, corrimos hasta que no sabíamos que nos dolía más...si las piernas o el corazón...vimos correr a papá por horas...y también lo hicimos nosotros”* (Ana, estudiante de secundaria).

Así se mantiene el caso de Juan, ya que como su hijo es deportista, comenzó a considerar que Giovanni sentía las repercusiones de no convivir con sus amistades o salir a hacer deporte. Ante lo cual, decidió, con todas las medidas sanitarias posibles, empezar a sacarlo al campo deportivo a entrenar un rato y comenzar a darle permiso para jugar con los equipos de los que forma parte.

Por su parte, en el caso de Jaqueline, ella considera que, al no haber acabado la secundaria, su ayuda en lo que estaba viviendo su hija Diana estaba más enfocada en fungir como intermediaria, orientadora y motivadora de su hija. Diana comenta que cuando tiene una tarea o un tema difícil y necesita preguntarle a alguien, siempre acude a sus compañeros de clase, sin embargo, en varias ocasiones se topa con la misma situación: ellos tampoco están entendiendo los contenidos. Por lo que Diana recurre a su madre y Jaqueline actúa como un intermediario y localiza a las personas que puedan ayudar a su hija, algunas veces son las hermanas mayores y otras los vecinos. Diana comenta: *«cuando no buscamos ayuda, mi mamá les pregunta a las vecinas para que me puedan ayudar o sus hijos y ellos me ayudan demasiado»* (Diana, entrevista guion 1). En ese aspecto podemos apreciar como herramienta y estrategia la formación de redes de apoyo académico dentro del grupo de vecinos y personas conocidas, debido a que no se puede acceder de manera constante y rápida a la comunicación con los docentes. En esta misma situación también aparecen Juan y Giovanni. El padre de familia menciona que él solo puede revisar la realización y entrega de las tareas, sin embargo, él mismo no las entiende, además de que tiene que salir a trabajar para ponerle 10 pesos de saldo telefónico diario (0.5 dólar), de los 30 o 50 pesos que gana al día para que su hijo tenga Internet para hacer sus actividades. Juan manifiesta su apoyo de la siguiente forma:

*“Mi hijo solito va viendo sus tareas...yo pues le apoyo, leyéndola a ver si se ve medio bien o si se entiende, pero yo no estudié, así que no lo puedo ayudar y tampoco te dicen cómo ayudarlo...pero de todos modos mi ayuda sería como de alguien que lo apoya, si necesita algo buscar cómo conseguirse, si necesita ir a algún lado pues llevarlo...esa es la ayuda que yo le puedo dar a mi hijo”* (Juan, entrevista guion 1).

Otra estrategia presente en los tres casos fue la introducción en los grupos de la aplicación *WhatsApp* para estar pendientes de las actividades de sus hijos, incluidas las entregas de tareas y los avisos de los profesores. Como los tres estudiantes no estuvieron en contacto con sus profesores y compañeros durante el inicio de la educación en el hogar, aproximadamente en marzo a principios de junio, se les consideró alumnos en rezago. Según los padres, los maestros los señalaron como alumnos con «alta probabilidad de reprobación el curso escolar». Ante esto, surge por parte de los padres de familia la estrategia señalada. Por eso, hicieron esfuerzos como préstamos familiares para conseguir teléfonos propios para sus hijos, donde se comunicarían con los docentes.

### ***Comunicación tardía pero llegó***

Al inicio de la pandemia y ante la abrupta interrupción de las clases, se perdió la comunicación entre la escuela y las familias, debido a que no se tenía un registro completo de todos los estudiantes y muchos de ellos no cuentan con Internet o servicios telefónicos dentro de sus hogares.

Manuel considera como un punto complicado la coordinación entre la escuela y los padres de familia, debido a que al inicio no hubo mucha comunicación y ahora, la comunicación es hasta que los estudiantes están a punto de reprobado o que se encuentran en riesgo por no entregar tareas. Sin embargo, también considera que parte de eso no es culpa exclusiva de los docentes o la escuela sino de las condiciones y circunstancias por la pandemia, es decir, «*Sin contacto, todos en sus casas, si no sabes dónde viven tus alumnos o maestros, no todos tenían un teléfono disponible para comunicarse, sin teléfono, sin internet, sin poder salir...pues es una locura*» (Manuel, entrevista guion 2). También señala que un aliado estratégico es el director de la secundaria, pese a que no son buenos amigos, pero existe respeto entre ambas partes, donde los dos aprendieron a escucharse y hablar de un tema delicado como las drogas en la secundaria. El padre de familia considera que es el director la figura encargada de guiar a los profesores y a los estudiantes no solo en cuestiones académicas, sino de moral y buenas costumbres.

Podemos señalar que la figura del director es una figura de autoridad en la escuela, pero también dentro del pueblo. De manera que el director, propició la búsqueda de los alumnos incomunicados, no solo de manera digital o telefónica, sino también mediante las visitas domiciliarias.

En el caso de la familia de Jaqueline, la comunicación se vio afectada en primer lugar debido a la lejanía de su casa de la escuela y de la parte más céntrica del pueblo. Vivir casi a la salida del pueblo y por la carretera complica la señal, pero también la distancia a recorrer o las visitas a recibir. Pero también se encuentra el hecho que la familia no contaba con lo necesario para adentrarse en esta experiencia educativa. «*Para nosotras el Internet era un lujo que se daban las personas que tenían, ya con esto de la pandemia se tuvo que hacer, ahora tenemos ese gasto del internet y si afecta*» (Jaqueline, entrevista guion 2)

Cuando avisaron que las clases serían suspendidas se alarmaron, especialmente por Diana, quien no contaba con Internet en casa, un celular o el contacto de algún profesor. Ante la escuela secundaria cerrada y sin saber dónde viven sus profesores en el pueblo, no quedó más remedio que esperar que la contactaran, lo cual no ocurrió inmediatamente.

Similar fue la situación de Juan y Giovanni, cuyo primer problema educativo fue que ninguno de los dos tenía un teléfono celular para que los profesores se contactaran con ellos. Un tío de Giovanni, hermano de Yoli, le regaló el celular esperado después de dos meses del inicio de clases. Pese a la alegría del regalo y lo que significaba, la realidad educativa era que Giovanni estaba atrasado en tareas y sus profesores estaban buscándolo hace tiempo.

Podemos distinguir en los tres casos, la falta de comunicación que existió en primera instancia debido a la premura de la continuación del proceso educativo en la pandemia, y lo que esto significaba. Los estudiantes y sus padres no necesitaban del Internet como un elemento crucial para la realización de las tareas, así como de un teléfono celular que pudiera funcionar como herramienta educativa en la búsqueda de información. Lo anterior era ocupado por la asistencia a ciber cafés en el pueblo o mediante las reuniones de estudiantes en la casa de quien tuviera internet, así como de las entregas y revisiones de tareas realizadas en las instalaciones escolares. Sin embargo, las medidas sanitarias no permitieron que se mantuvieran estas dinámicas. Es entonces que los padres se vieron en la necesidad de recurrir a la adquisición de ambas herramientas con la finalidad de mantener la comunicación con la escuela y los profesores.

### ***Lo difícil y complejo de Aprender en casa***

Otra de complicaciones en la educación en el hogar, fue poder cumplir con el Programa Aprende en Casa, el cual es calificado como un fracaso por el padre de familia, Manuel, el cual señala que los estudiantes no suelen avanzar al ritmo que se les presenta en la televisión y el cual tampoco es atractivo para los estudiantes y sus familias. Por lo que los contenidos que presenta el programa televisivo no aplican a lo que viven en el pueblo o que realmente sean innovadores e interesantes para los jóvenes de la comunidad. Esta dificultad o limitación pudo superarse con los maestros como aliados. Manuel comenta que los profesores enviaron sus propias tareas a los grupos de WhatsApp, con sus audios, instrucciones, ejemplos específicos, números de páginas del libro de texto donde está el tema o sitios donde se encuentra información relevante, junto con la fecha de entrega.

Manuel comenta *«algunos profesores combinan con la tele, no son todos, ni todo el tiempo, ya van a su propio ritmo, la tele iba muy rápido, mis hijos lo decían. Los maestros se adaptaron al ritmo de sus alumnos, al acostumbrado»* (Manuel, entrevista guion 1).

Sin embargo, también señala que los maestros se suelen limitar a los contenidos y temáticas académicas y en casi todos los docentes desconocen de lo que ocurre en las familias de sus alumnos, lo cual a su vez puede ser una futura dificultad o que no les permite entender el porqué de las bajas calificaciones o actitudes de un estudiante. Esto mismo es señalado por todos los casos, es decir, los profesores no conocen lo que ocurre en el interior de los hogares y las familias salvo que algún padre o estudiante se contacte para comentarle la situación o explicar el motivo de su ausencia a las clases. Por su parte, Juan señala que su hijo se sintió frustrado en múltiples ocasiones, gritaba, lloraba y hacía corajes debido a que no entendía las tareas y los temas que abordaban. Giovanni comenta: *«Me gustaría que las clases fueran con maestros de aquí de la escuela, no otros maestros de México porque ni los conocemos, no nos sentimos en confianza...no es lo mismo»* (Giovani, entrevista guion 2)

En el caso de Jaqueline, la primera parte de *Aprende en casa* fue donde carecían de comunicación con la escuela y los maestros hasta que un profesor de Diana la encontró. Primero, pasados dos meses de inicio de las clases y al no saber de Diana y no avanzar en las tareas, estaba muy atrasada, pero él le llevaba la solución: un cuadernillo con las actividades y unas copias con la explicación de los temas principales.

*“El maestro es grande...entra en los de riesgo, pero lo ves buscando a sus alumnos, dando vueltas, siento que mi corazón como que se apachurra...mi corazón se conmueve cuando lo veo en su moto con su bolso de sus copias o libros o libretas no lo sé...buscando a los alumnos perdidos...el maestro que si es maestro, si tiene ese don o ese llamado, el maestro que se conmueve de la necesidad...que no quiere perder a sus alumnos, a él no le pagan por dar vueltas o por su gasolina, a él no le pagan ese tiempo extra...pero sale por esas ovejitas perdidas que nadie sabe dónde están ...que a lo mejor están gritando y nadie las escucha. Me identifiqué un poco, si hubiera sido yo de alumna, con todo lo que había en mi casa, con la pobreza, el trabajo y uno teniendo que ayudar en casa y ¿te imaginas? ver a tu maestro buscándote porque estás perdida y lo ves en la puerta de tu casa...quizá muchos se ofendan o les dé pena...por sus casitas pobres...por lo que sea...pero lo veas ahí a tu profe buscándote y echándote ánimos, porque él no va a juzgarte, él va a entender por qué no estás asistiendo ...entonces yo creo que en la secundaria hay profesores que tienen ese llamado, esa profesión en su corazón y a pesar de que son maestros grandes están dispuestos a dar la batalla por sus alumnos”* (Jaqueline, entrevista guion 2).

La institución educativa recurrió a una serie de medidas para evitar que los estudiantes abandonaran la escuela. Lo primero fue la realización de cuadernillos con las temáticas principales y las actividades, utilizadas en algún momento por los tres casos. Este cuadernillo fue elaborado por los maestros de cada asignatura y depositados en las diversas papelerías del pueblo con la intención que los alumnos pudieran pasar y pedir una copia del cuadernillo de la asignatura donde tienen dificultad o de todos, debido a que no pueden acceder a enviar mediante *WhatsApp* sus tareas resueltas. Los maestros señalaban la fecha en que regresarían a la papelería a recoger los cuadernillos de aquellos estudiantes que los hubieran solicitado.

Sin embargo, el cuadernillo no tuvo una respuesta tan favorable, los alumnos seguían sin cumplir con las actividades o tan siquiera, reportarse con sus profesores. Por lo que se implementó la visita domiciliaria. Esta medida requería en primera instancia localizar a los estudiantes que no se habían reportado desde el inicio de la educación en casa o que estaban perdidos. No obstante, aunque visitaron algunos estudiantes, no fue a todos. Finalmente, en junio del 2020, el director y los profesores decidieron regularizar pequeños grupos en las instalaciones de la escuela con todas las medidas sanitarias necesarias. Esta es la medida que se implementa actualmente a final de cada trimestre, pero se mantiene una asistencia baja de estudiantes.

Estudiar en casa sin pandemia y las medidas sanitarias que se requieren sería distinto, pero con la pandemia la educación en casa no puede ser generalizada, cada familia vive un proceso único, como fueron los casos presentados, quienes estaban no solo viviendo el proceso de adaptación a la virtualidad, sino que también se encontraban en procesos intrafamiliares complejos.

## Discusión

La realidad social de la que partimos es que existen una serie de condiciones económicas, materiales, contextuales, educativas, entre otras que ayudan a impulsar a las personas en sus entornos para poder escalar dentro de la sociedad. Sin embargo, pese a los esfuerzos que puedan realizar las personas, sabemos que todos arrancan la carrera en escalones diferentes, donde un sector significativo carece de ventajas, privilegios o simplemente, de las necesidades básicas que le permitan rendir de la mejor forma en sus contextos y objetivos. Como consecuencia de las condiciones mencionadas, está la desigualdad educativa que se vive especialmente dentro de los entornos rurales. En los entornos vulnerables se ha vivido la pandemia de una forma más cruenta, debido a la falta de posibilidades, medios y herramientas del entorno y personales para atravesar las dificultades de una mejor manera. En este sentido, se promovió una falsa búsqueda de la igualdad educativa, lo que se ha promovido y acrecentado son las desigualdades de la misma al no considerar la diversidad de circunstancias que viven las personas y especialmente las familias de entornos vulnerables.

Como menciona Sen (1995, p. 13): “el hecho de que el considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable”, de tal forma que, para alcanzar la igualdad de acceso y oportunidades de los estudiantes al sistema educativo, se debe trabajar desde la equidad, es decir, trabajar desde una mirada que considere las diferencias con la intención de compensarlas. Este punto, a su vez, se vincula con la búsqueda de la justicia social, en donde se reconoce e incluye el papel de los grupos vulnerables y minoritarios.

Otro aspecto relevante, es el acentuamiento de los problemas dentro de los hogares como producto del aislamiento social, el confinamiento por las cuarentenas establecidas y las limitaciones de movilidad. De manera que los problemas que ya existían en las familias se vieron maximizados, como los problemas con el alcoholismo o las drogas, los sentimientos de tristeza, depresión o intentos de deserción escolar en los hijos, la falta de una economía estable en el hogar, entre otros. Al trasladar la educación en el hogar, la familia dejó de contar igual con las redes de apoyo y colaboración que la propia escuela podría ofrecer, como son apoyo psicológico, acompañamiento de un especialista en problemas de aprendizaje o de necesidades educativas especiales, la tutoría, entre otros servicios.

La educación en emergencia y la vanguardia que podría significar la propuesta educativa de Aprender en casa, así como la forma de interpretarse y ejecutarse a partir de ajustes al programa de estudios y por los profesores, padres y estudiantes, se aleja de una pedagogía innovadora, justa, equitativa y se manifiesta descontextualizada, regresando a la bien señalada educación bancaria de Freire, donde el profesor deposita y comunica a los estudiantes lo necesario para adquirir. Los estudiantes por su parte intentaron cumplir con lo solicitado, cuyo acto fue encargarse de que los contenidos y consignas transmitidos por el profesorado sean coleccionados, depositados y guardados, promoviendo la falta de creatividad, pero también limitando el concepto de educar a solo mantenerlos ocupados, contenidos desconexos a la realidad que vivían y con desconocimiento sobre cómo manejar una educación en emergencia que parta desde el hogar.

Parte de los resultados de una educación bancaria dentro de los modelos educativos formados por padres e hijos y hasta a los docentes, es la pasividad de los individuos, aniquilando el surgimiento de una visión crítica del mundo y de sus procesos por los que atraviesan. Fruto de esa pasividad, las personas se encuentran poco preparadas para situaciones como la que estamos viviendo, en donde se requiere de la búsqueda de alternativas rápidas en la resolución de problemáticas, pero también de inteligencia emocional para sobreponerse a las circunstancias poco favorecedoras de la realidad.

No obstante, fue evidente en el estudio, el humilde reconocimiento de no saber cómo ayudar al hijo/a con preguntas o dudas sobre algunos contenidos disciplinares. Cada padre y/o madre de familia, para compensar la situación, asumió un rol de entrenador deportivo, intermediario, orientador, motivador y tutor personal de sus propios hijos. Con la intención de ayudarlos a salir adelante, tomaron un papel activo y se involucraron en distintas áreas, los padres escucharon, platicaron y orientaron a sus hijos, así como también les enseñaron las formas en que ellos mismos les hacen frente a sus problemas. No se quedaron «*con los brazos cruzados*», sino que se movilizaron para apoyarlos.

Esta movilización y gestión de los padres de sus recursos, tiempo, economía y emociones para poder sobrellevar la educación de los hijos, se vio reflejado en la culminación del ciclo escolar de los hijos. Pero también pone sobre la mesa otras cuestiones relacionadas a la responsabilidad de los gobiernos y de las escuelas, como lo son la política educativa, el acceso equitativo a los programas educativos, materiales y ambientes escolares o la búsqueda de la justicia curricular, que en palabras de Torres (2011, p. 11):

Es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse como personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más



amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.

Lo que nos recuerda la importancia de una educación que ayude a las personas a superar las condiciones de desigualdad en las que se encuentran, es decir, una educación que busque formar crítica y socialmente a los ciudadanos para transformar los entornos y ser agentes de cambio.

Los padres de familia de esta investigación tuvieron que volverse sujetos activos dentro de los procesos educativos de sus hijos, lo que debería abrir paso a la posibilidad de que los hijos y estudiantes aprendan mediante las vivencias y ejemplos familiares. En términos específicos, todo parece indicar, que una consecuencia o efecto negativo de la pandemia fue el incremento de la injusticia curricular que repercutió en los estudiantes y sus padres. La estrategia «*universal*» y respuesta tardía, dejaron entrever un mensaje: «*si no hacen algo, si no cumplen, si no lo resuelven... no tendremos evidencias para aprobarlos*». Y surgen entonces preguntas como: ¿cuál es la responsabilidad de la escuela en la atención de las necesidades de los estudiantes en situaciones y contextos de vulnerabilidad? y ¿fue la escuela factor de mantener y/o incrementar la desigualdad educativa?

Sin embargo, la disposición de los padres a impulsar a sus hijos para no repetir los ejemplos familiares de deserción escolar de ellos o de familiares cercanos, los mueve a solucionar y encontrar alternativas ante lo que parecía poco probable. Un ejemplo de lo anterior es la adquisición de un teléfono celular propio o Internet, elementos que no estaban contemplados y que, dadas las condiciones, se volvieron indispensables.

El vínculo que se acrecentó entre los padres y los hijos durante el inicio de la pandemia y la adaptación a la educación en casa fue indispensable para sobrellevar de manera positiva y obtener resultados favorables. La unión entre ambas partes permitió crear lazos afectivos más sólidos, conocer las perspectivas desde ambas partes y buscar soluciones en conjunto.

Los padres han tenido que jugar nuevos papeles dentro de la educación de los hijos y al parecer, adquirir mayores responsabilidades, ya que, dentro de la educación en el hogar, es el padre y el hijo los responsables en la formación del educando y el maestro junto con la institución escolar solo se encargan de proporcionar instrucciones, contenidos, calificaciones y reportes en caso de incumplimiento.

El estudio mostró la diversidad de experiencias y narrativas descritas por cada familia, los elementos y factores que intervinieron, así como de los efectos diversos que tuvieron en su bienestar personal, humano y familiar. Asimismo, los hallazgos permiten reconocer la difícil complejidad de la situación vivida por las familias durante la pandemia.

Por último, el diseño e implementación de *Aprender en casa* en zonas rurales, como donde se llevó a cabo la investigación, incrementó la desigualdad educativa, trasladó la educación en el hogar a través de la virtualización, pero sin considerar las características y situaciones particulares de las familias, del contexto, la cultura e infraestructura tecnológica, y suponer que todos estaban en igualdad de circunstancias. Los padres de familia asumieron una responsabilidad en la cual no se les preparó ni se les dieron las condiciones básicas, ni respuesta en el momento adecuado.

La investigación da información relevante desde la mirada particular de las familias, lo que debe considerarse para el diseño e implementación de programas a realizar en estas comunidades y sobre todo en una educación en emergencia. La información es valiosa para que las autoridades diseñen e implementen políticas educativas y acciones estratégicas diversas en beneficio de las comunidades rurales.

## Referencias

- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noll, A., Ortiz, M., Viterl, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo  
Diario Oficial de la Federación (DOF, 28/12/2018). *Decreto por el que se formula la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2019*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5547481&fecha=28%2F12%2F2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5547481&fecha=28%2F12%2F2018)
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Freire, P. (2001, 2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2004). *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana*. DS PrintlRedesign.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. México.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- López-Morocho, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogías en tiempos de pandemia. *Digital Publisher CEIT*, 2, 98-107.
- Maldonado-Maldonado, A. (2021). *Educación pública: pequeñas historias, grandes problemas*. Nexos. <https://www.nexos.com.mx/?p=56568>
- Onyema, E., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- PLANEA (2017). *Resultados nacionales 2017. 3ero de secundaria: lenguaje y comunicación, matemáticas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Santos, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte? *Revista electrónica Ciencia e innovación tecnológica en el deporte*, 5(1), 1-10.
- Secretaría de Bienestar. (2020). *Informe anual sobre situación de pobreza y rezago social 2020*. <https://www.gob.mx/bienestar/documentos/informe-anual-sobre-la-situacion-de-pobreza-y-rezago-social>
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Lineamientos generales para el uso de la estrategia de Aprende en casa*. <http://www.educacionbc.edu.mx/eventos/2020/Linaprendeencasa/Lineamientos%20de%20la%20Estrategia%20Aprende%20en%20Casa%20Mayo2020.pdf>
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza Económica
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

## Capítulo 15.- Transformaciones en la educación de estudiantes superdotados: de la identificación a la intervención

*Transformative changes in gifted education: from identification to implementation*

**Lorena Quintero-Gómez**

Tecnológico de Monterrey  
Instituto para el Futuro de la Educación  
A00838045@tec.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-8220-6891>

**Jorge Sanabria-Z**

Tecnológico de Monterrey  
Instituto para el Futuro de la Educación  
Jorge.sanabria@tec.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-8488-5499>

**Francisco Javier Serrano-Bosquet**

Tecnológico de Monterrey  
fjavierserrano@tec.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-3929-4141>

### Resumen

Desde la antigüedad hasta nuestros días, la superdotación ha cautivado la curiosidad de la humanidad, ha desafiado las convenciones y ha estimulado la investigación intelectual. Sin embargo, a lo largo de la historia, ha sido un desafío persistente lograr la adecuada identificación, seguimiento y soporte a través de programas y recursos especializados adaptados a sus necesidades. En este contexto, el objetivo de comprobar, a partir de un análisis multidimensional, cómo se ha conformado nuestra percepción contemporánea, las implicaciones en su educación, y presentar un prospecto en torno a los superdotados. Para este fin, se siguieron dos métodos: por un lado, el “Think-Aloud Protocol” facilitó externar las visiones de los autores al examinar las tendencias históricas sobre las implicaciones en la educación del superdotado; por el otro, un análisis bibliográfico permitió el análisis del desarrollo histórico del concepto de superdotación. Los hallazgos de esta investigación fueron: (a) existe un uso de IA para predecir perfiles y éxito académico en superdotados; (b) la mentoría de superdotados es una estrategia educativa predominante para acompañar su desarrollo; y (c) la necesidad de formular políticas educativas especializadas para apoyarlos. Se exhorta a considerar escenarios futuros de la superdotación y a aplicar estrategias colaborativas y tecnológicamente avanzadas, y una evaluación continua, para llevar a buen puerto la educación de los superdotados.

**Palabras clave:** Superdotación; educación especial; ciencia; filosofía; evolución.

### **Abstract**

From ancient times to the present day, giftedness has captivated human curiosity, challenged convention and stimulated intellectual enquiry. However, throughout history, a persistent challenge has been to achieve adequate identification, monitoring and support through specialized programs and resources adapted to their needs. In this context, the present study aims to verify, based on a multidimensional analysis, how our contemporary perception of giftedness has been shaped, the implications for their education, and accordingly to present a prospectus around giftedness. For this purpose, two methods were followed: on one hand, the "Think-Aloud Protocol" facilitated the externalization of the authors' views by examining historical trends on the implications for gifted education; on the other hand, a bibliographical analysis enabled the analysis of the historical development of the concept of giftedness. The findings that emerged from this research were: a) there is an emerging use of AI to predict gifted profiles and academic success; b) mentoring of the gifted is a predominant educational strategy to support their development; and c) there is a need to formulate specialized educational policies to support the gifted. Consideration of possible future scenarios of giftedness and the implementation of collaborative and technologically advanced strategies and continuous assessment, are encouraged to bring gifted education to a successful conclusion.

**Keywords:** Giftedness; special needs education; science; philosophy; evolution.

---

## **Introducción**

La superdotación, una manifestación excepcional de la capacidad cognitiva, ha cautivado la curiosidad humana durante siglos. Esta investigación explora la superdotación desde perspectivas históricas, filosóficas y científicas contemporáneas, proporcionando una visión integral de este fenómeno complejo. Se examina la evolución del concepto de superdotación en la educación contemporánea, destacando los cambios y avances en la identificación y apoyo a los estudiantes con altas capacidades.

En este contexto, se analizaron algunas de las estrategias educativas más efectivas para atender las necesidades particulares de los estudiantes superdotados, para proporcionar una guía práctica para educadores y profesionales educativos. Estas estrategias buscan adaptarse a las capacidades y potencialidades únicas de estos estudiantes, permitiéndoles alcanzar su máximo rendimiento académico y personal.

Además, exploramos el potencial de tecnologías emergentes y metodologías innovadoras en el ámbito educativo de los superdotados. Se destaca cómo estas herramientas tecnológicas y enfoques pedagógicos innovadores pueden facilitar una enseñanza personalizada y diferenciada, adaptada a las necesidades específicas de cada estudiante superdotado. La integración de tecnología y métodos educativos innovadores puede contribuir significativamente a optimizar el proceso de aprendizaje y desarrollo de estos estudiantes, brindando oportunidades de crecimiento y excelencia académica.

Se hacen proyecciones sobre las tendencias futuras para los estudiantes superdotados a nivel local y global, para anticipar cómo evolucionaría la atención y desarrollo de estos estudiantes en el futuro. La exploración de tendencias futuras busca identificar cambios en los enfoques educativos, las políticas de apoyo y las oportunidades disponibles para los estudiantes superdotados, para adaptarse a un entorno transformado.

Por otro lado, se realizó un análisis de las posibles implicaciones éticas de la superdotación, examinando cómo las habilidades excepcionales de ciertos individuos pueden plantear desafíos y oportunidades tanto a nivel personal como social. Se aborda la responsabilidad moral que recae en la sociedad y en los sistemas educativos para garantizar un tratamiento equitativo y una atención adecuada a los estudiantes superdotados, evitando la discriminación y fomentando un ambiente inclusivo que promueva el desarrollo pleno de sus capacidades.

***Preguntas de investigación:***

1. ¿Cómo ha evolucionado el concepto de superdotación en la educación contemporánea?
2. ¿Qué estrategias educativas han mostrado ser más efectivas en satisfacer las necesidades educativas específicas de los estudiantes superdotados?
3. ¿Cómo pueden las tecnologías emergentes y las metodologías educativas innovadoras apoyar la enseñanza personalizada y diferenciada para estudiantes superdotados?
4. ¿Qué tendencias se vislumbran para los superdotados en el contexto local y mundial?

***El legado de la superdotación a lo largo de los siglos***

Desde las primeras menciones en culturas antiguas, como las civilizaciones mesopotámica y egipcia, donde las habilidades excepcionales a menudo se atribuían a la influencia divina, hasta la evidencia palpable de la identificación de estas aptitudes en restos arqueológicos, la marca de la superdotación se extiende a lo largo de los siglos. En las civilizaciones antiguas, la superdotación se manifestaba en la valoración de ciertos individuos dotados de habilidades extraordinarias, ya fueran intelectuales, artísticas o estratégicas (Bogoyavlenskaya, 2019). Las primeras inscripciones y jeroglíficos revelan la veneración de individuos excepcionales, a menudo asociados con roles sacerdotales o de liderazgo. Estas culturas entendían la superdotación como un don divino, una conexión directa con lo trascendental.

Durante la Edad Media se evidenciaron indicios de superdotación en las catedrales góticas. Estas estructuras reflejan la habilidad técnica y conceptual de los constructores medievales, atribuyendo la capacidad humana del acto de creación como un don divino (Bogoyavlenskaya, 2019). El Renacimiento marcó un resurgimiento significativo del interés en la superdotación, con la aparición de genios polifacéticos como Leonardo da Vinci, lo que llevó a valorar las habilidades diversas y la creatividad. En el siglo XIX, la superdotación se exploró desde perspectivas psicológicas emergentes, con contribuciones importantes de Sir Francis Galton al desarrollo de pruebas de inteligencia y la comprensión de la base biológica de la habilidad excepcional, aunque más tarde se redujo a la altura intelectual y luego se amplió a cualquier habilidad, siendo criticada la idea de que la inteligencia es la base de la superdotación (Bogoyavlenskaya, 2019; Smedsrud, 2020). Estos enfoques influyeron en cómo entendemos y apoyamos a las personas con habilidades

excepcionales, destacando la importancia de considerar aspectos de la capacidad humana más allá de la inteligencia.

La educación de las personas consideradas superdotadas se hacía de forma diferenciada. Platón propuso identificar y educar a los niños superdotados para roles de liderazgo en el estado, una idea que los romanos adoptaron para entrenar a jóvenes superiores en guerra, oratoria y gobierno (Sumption et al., 1950). En la Edad Media, aunque era una época considerada inhibidora del talento, algunos individuos se ennoblecían por su acumen intelectual y religioso. El emperador Carlomagno en el año 800 d.C. solicitó que el estado proporcionara y pagara por la educación especial para niños con potencial de las masas comunes (McCollin, 2011). En el siglo XVI, Suleimán el Magnífico envió emisarios para seleccionar a los jóvenes más inteligentes de la población cristiana para una educación especial, entrenándolos para posiciones de liderazgo en el Imperio (Vainer y Shakhnina, 2016). El análisis de este contexto histórico subraya la necesidad imperativa de personalizar la educación, reconociendo la diversidad de habilidades y capacidades de cada individuo para maximizar su crecimiento integral.

### ***Reflexión filosófica sobre la superdotación y su educación***

La reflexión filosófica sobre la superdotación ha sido fundamental en la comprensión de este fenómeno en la historia. Filósofos renombrados como Platón y Aristóteles han dejado huellas filosóficas que resuenan en las discusiones contemporáneas sobre la inteligencia excepcional. En el diálogo platónico, la superdotación se aborda a través del prisma de la virtud intelectual.

Platón (1985), en su obra "La República", introduce la noción de los guardianes, individuos excepcionales destinados a liderar y guiar a la sociedad, sentando así las bases para entender que la superdotación implica no solo habilidades cognitivas excepcionales, sino también la responsabilidad moral de utilizar esas habilidades para el bien común. Aristóteles (2003), en su "Ética a Nicómaco", aunque no aborda directamente la superdotación, destaca la importancia de cultivar virtudes intelectuales y éticas para alcanzar la excelencia, implicando un carácter ético y moral en la superdotación.

En el contexto medieval, Santo Tomás de Aquino (Murillo, 1999) fusiona la filosofía aristotélica con la teología cristiana, percibiendo la inteligencia excepcional en términos éticos y religiosos, donde la superdotación se entiende como un don divino con un propósito superior. En el siglo XIX, Friedrich Nietzsche (Sánchez-Meca, 1989) introduce la noción del "superhombre" en "Así habló Zaratustra", explorando la idea de individuos excepcionales que trascienden las normas sociales establecidas, aunque su interpretación es compleja y sujeta a diversas interpretaciones.

La reflexión filosófica sobre la educación de los superdotados aborda cuestiones relacionadas con la identificación, el desarrollo y el apoyo a estos estudiantes. La integración de este enfoque es conceptual y reflexivo, promoviendo una comprensión y crítica de los desafíos y oportunidades de los individuos superdotados en el sistema educativo y en la sociedad (Schultz, 2005). De esta forma, se exploran aspectos más profundos de la naturaleza de la superdotación, la ética de la educación especializada, y las implicaciones sociales y políticas de atender las necesidades de los estudiantes superdotados.

La filosofía sigue desafiando y enriqueciendo la comprensión de la superdotación. Las discusiones éticas y la equidad en el acceso a oportunidades educativas para individuos superdotados son cuestiones centrales. Los filósofos contemporáneos exploran cuestiones

éticas relacionadas con la identificación temprana, la atención especializada y la inclusión, contribuyendo al debate sobre cómo abordar la superdotación de manera justa y ética.

### ***Superdotación en la actualidad***

Desde una perspectiva social, la contribución equitativa y productiva de la superdotación como un constructo social hacia una causa social justa o el bien público depende de la validación de los valores culturales y del reconocimiento de la naturaleza de este valioso capital humano (Dai, 2018). El reconocimiento de la naturaleza de este capital humano implica entender que la superdotación no solo beneficia al individuo superdotado, sino que también puede generar impactos positivos en la colectividad. Esto implica superar estereotipos y prejuicios para apreciar plenamente el potencial y las contribuciones únicas que la superdotación puede ofrecer.

El impacto en la sociedad contemporánea se refleja en un enfoque más inclusivo hacia la educación, con movimientos hacia la identificación y apoyo de estudiantes superdotados, adaptando programas educativos para sus necesidades específicas. Sternberg (Sternberg y Ambrose, 2021) sugiere enfoques sensibles de identificación para promover mayor equidad en la educación, trabajando con docentes y responsables de políticas educativas. Aunque persisten desafíos en la equidad de acceso, la conciencia sobre la importancia de atender las necesidades de los superdotados ha aumentado. La tecnología ha influido en esta conceptualización al proporcionar nuevas herramientas y recursos para nutrir intelectualmente a estos individuos, aunque persisten desafíos como la presión académica y la equidad en la identificación y el apoyo. La intersección con cuestiones éticas plantea desafíos adicionales que requieren reflexión cuidadosa.

### ***La superdotación desde la perspectiva de la ciencia contemporánea***

Varias organizaciones han intentado conceptualizar la noción de superdotación. La Asociación Nacional Americana para Niños Superdotados (NAGC por sus siglas en inglés) lo define como ‘aquellos que demuestran niveles sobresalientes de aptitud o competencia’ (Baks et al., 2021). Esta definición es amplia, pero refleja las percepciones de diferentes científicos en el campo de superdotación. Por otro lado, el Congreso de los Estados Unidos caracterizó a los estudiantes superdotados como aquellos que exhiben un desempeño sobresaliente en campos intelectuales, creativos, artísticos o de liderazgo, así como áreas académicas (Türkman, 2020). Estos individuos, debido a sus habilidades excepcionales, requieren servicios educativos especializados diseñados para abordar y satisfacer sus necesidades educativas únicas y avanzadas.

## **Método**

La metodología de investigación constó de cuatro fases: planificación, diseño, ejecución y análisis. En la fase de planificación se determinaron los objetivos y se seleccionaron los participantes. En la fase de diseño se estructuraron las sesiones de videoconferencia y se prepararon las herramientas de análisis. La fase de ejecución consistió en la realización de las sesiones y la recogida de datos, mientras que la fase final se centró en el análisis de los resultados mediante métodos cualitativos y cuantitativos. Los participantes en este estudio fueron los tres coautores del artículo. Siguiendo el método Think-Aloud Protocol (TAP), tomaron parte en sesiones de videoconferencia estructuradas en tres fases: reflexión inicial, debate en tiempo real sobre tendencias históricas y

contemporáneas, y análisis de perspectivas futuras. Los datos generados se transcribieron y codificaron para identificar patrones recurrentes y divergencias en las perspectivas de los coautores.

El método TAP, o verbalización concurrente de pensamientos, es una técnica cualitativa empleada para registrar el proceso cognitivo de sujetos de estudio en tiempo real durante la ejecución de una actividad específica. Implica que los participantes expresen en voz alta sus reflexiones, juicios y decisiones mientras realizan una tarea dada, sin interpretarlos (Güss, 2018). Por ejemplo, este enfoque se ha utilizado ampliamente en la investigación educativa para evidenciar procesos de aprendizaje, en estudios en psicología para recuperar estrategias cognitivas, y en organizaciones para exponer los enfoques de resolución de problemas, proporcionando información sobre procesos cognitivos no accesibles por otros métodos.

El TAP puede ayudar a mejorar la validez de encuestas transculturales, analizar procesos y patrones mentales, desarrollar teorías en diferentes culturas, estudiar significados culturales y realizar análisis para probar hipótesis a nivel individual y grupal en contextos transculturales. Se optó por el método TAP dada su propiedad de captar el pensamiento reflexivo en tiempo real, lo cual era un aspecto clave para este estudio centrado en la comprensión transdisciplinar de la evolución de la educación de los superdotados. Si bien otras técnicas cualitativas, como las entrevistas en profundidad o los grupos de discusión, habrían sido útiles, el TAP ofrecía una mayor fidelidad a la hora de captar datos cognitivos.

Existen variantes del TAP adaptadas a los objetivos de la investigación en los que se reconfigura el proceso, los actores y sus roles. Por ejemplo, se ha investigado su uso en entrevistas online en la enseñanza de informática, comparando los enfoques presencial y online para diseñadores noveles de bases de datos (Johnson et al., 2022). La TAP también se ha empleado en la investigación educativa de las profesiones sanitarias para estudiar con rigor los pensamientos de los individuos y comprenderlos, lo que proporciona una hoja de ruta para su uso e indica opciones de adaptación a las necesidades modernas de la investigación (Imbulpitiya et al., 2023). Además, se ha aplicado en pruebas de usabilidad y desarrollo de interfaces, basándose en la investigación en Neurolingüística y Psicología Cognitiva, con reflexiones sobre su perfeccionamiento en el Diseño y modificaciones desarrolladas para abordar las limitaciones metodológicas (Keller, 2022). Más aún, el TAP se ha empleado para evaluar pruebas de reflexión cognitiva, revelando que los pensamientos verbalizados con el protocolo son capaces de evidenciar respuestas reflexivas e irreflexivas, lo que conduce a una mejor comprensión de los procesos cognitivos y del rendimiento en las pruebas en contextos educativos (Byrd et al., 2023). Estas adaptaciones subrayan la adaptabilidad y utilidad de la TAP para reforzar las metodologías educativas en diversas disciplinas y entornos.

En nuestro caso, adaptamos este método o técnica a la investigación, concretamente a la inicial, para darle mayor objetividad y sistematicidad a esos primeros pasos, que suelen ser subjetivos e intuitivos y opacos (traslucidos) del trabajo colaborativo. Si bien percibimos aun una gran subjetividad y relativismo, entendemos que el intento de adopción y adaptación de esta metodología o técnica puede ayudar a la paulatina sistematización de esta fase del trabajo colaborativo previo a la aplicación de la metodología o método principal. En este caso, el análisis bibliométrico. Eso significó, en este caso, una suerte de autoadministración del TAP que facilitara la introspección y el ajuste del proceso de documentación del análisis realizado. Nos centramos inicialmente en el abordaje el



contexto histórico, el momento actual y las perspectivas de futuro de los alumnos superdotados, tanto en un marco local como global. Después, en el examen de las preguntas o cuestiones a responder, examinar primero los criterios de búsqueda y, después, análisis bibliométrico y evaluación de resultados.

Para eso, se realizaron sesiones de videoconferencia, cada uno verbalizó sus pensamientos y reflexiones en tiempo real, destacando las cuestiones de investigación cruciales surgidas de nuestros debates. A lo largo de estas sesiones identificamos temas centrales relativos al pasado, al presente y al futuro de la educación de los superdotados. Desde nuestras disciplinas (filosofía, psicología y ciencias de la percepción) expusimos las perspectivas individuales y las integramos de un modo transdisciplinar y centrado en la educación. Esta colaboración y proceso reflexivo se detalló detenidamente en el presente escrito, lo que facilitó una mejora continua y refinada del análisis a medida que avanzábamos en cada sesión. En el intervalo entre sesiones, cada uno de los autores revisó y perfeccionó individualmente las contribuciones, garantizando que el trabajo constituyera una integración coherente y pormenorizada de nuestras diversas perspectivas y conocimientos. Gracias a esta estrategia, fue posible plasmar con eficacia la riqueza de nuestros procesos de pensamiento y la profundidad de nuestra colaboración inter y transdisciplinar.

Por otro lado, en esta investigación se llevó a cabo el análisis bibliométrico, el cual consiste en un método cuantitativo de evaluación de la literatura científica que permite conocer el desarrollo, la estructura y las tendencias de un campo específico. Se utilizan ampliamente en las ciencias para analizar las tendencias de la investigación, la productividad académica y el impacto de las publicaciones (Thompson y Walker, 2015). Para realizar el análisis bibliométrico en esta investigación, se recopiló y evaluó información desde la base de datos de Scopus, la cual se seleccionó por la confiabilidad de los datos que contiene. La búsqueda no tuvo restricciones de años ni de áreas de conocimiento con el fin de obtener un antecedente más amplio para los propósitos de este estudio. Mientras que el análisis bibliométrico proporcionó un marco cuantitativo para identificar tendencias y áreas de interés en la bibliografía existente sobre la educación de superdotados, la autoadministración del TAP nos permitió explorar cómo se interpretan y aplican estas tendencias en la práctica, creando una sinergia entre el análisis histórico y la interpretación cualitativa, derivando en una adopción y ajuste de técnicas que enriquecieron el proceso de documentación del análisis realizado.

El proceso transdisciplinar que realizamos los autores siguiendo la metodología TAP, durante las sesiones por videoconferencia, nos permitió expresar opiniones y alimentar los apartados del estudio. Se identificaron las principales categorías de discusión y se analizaron los resultados del método TAP mediante técnicas de codificación temática. Posteriormente, se hizo un análisis comparativo con los resultados del análisis bibliométrico, lo que permitió interpretar los resultados en el contexto más amplio del desarrollo educativo de los superdotados.

Un primer paso fue decidir la estructura temporal del análisis histórico, que se limitó al pasado, el presente y el futuro, con fechas circunscritas únicamente por la disponibilidad de materiales relevantes. En un segundo momento, se propusieron las secciones del capítulo siguiendo el modelo IMRyD, una estructura utilizada habitualmente en la redacción científica que organiza un escrito en secciones de Introducción, Métodos, Resultados y Discusión para presentar la investigación de forma clara y sistemática. Por último, se acordaron los temas a abordar en el seno del estudio, siendo el orden definitivo

propuesto: evolución del concepto e identificación de la superdotación, estrategias educativas predominantes, tecnologías emergentes, repercusiones éticas y sociales, y tendencias futuras en la educación de los superdotados.

## Resultados

Esta sección presenta las principales observaciones de nuestro estudio sobre la educación de los superdotados. Nuestras apreciaciones ponen de relieve las tendencias clave y permiten comprender en profundidad los cambios históricos, las estrategias educativas actuales y las previsiones de futuro en este ámbito.

Durante la ejecución del Protocolo Think-Aloud (TAP) en las sesiones de videoconferencia estructuradas, se recopilaron y analizaron datos cualitativos que reflejan las perspectivas y procesos de pensamiento de los tres coautores del estudio. El análisis se centró en tres fases: la reflexión inicial sobre tendencias históricas y contemporáneas, el debate en tiempo real sobre la evolución de la educación para estudiantes superdotados, y el análisis de perspectivas futuras en este ámbito.

En la fase de reflexión inicial, verbalizamos nuestros pensamientos sobre la evolución histórica del concepto de superdotación y su desarrollo en contextos educativos diversos. Los patrones de esta fase resaltaron similitudes en la comprensión del desarrollo histórico de la superdotación, enfatizando la importancia de la inclusión de tecnologías emergentes y enfoques pedagógicos adaptativos en el tiempo. Logramos un consenso respecto a la necesidad de una mayor integración de herramientas tecnológicas, como la inteligencia artificial, en la identificación temprana y el apoyo a estudiantes superdotados. Sin embargo, también surgieron divergencias en cuanto a la eficacia de estas herramientas en distintos contextos culturales y socioeconómicos, subrayando la importancia de un enfoque contextualizado.

Durante la segunda fase, el debate en tiempo real reveló una rica interacción transdisciplinaria entre nosotros, ya que abordamos la educación de estudiantes superdotados desde las perspectivas de la filosofía, la psicología y las ciencias de la percepción. Los datos codificados de esta fase evidenciaron la convergencia de opiniones sobre la necesidad de un currículo diferenciado que fomente el pensamiento crítico y creativo, así como el apoyo emocional y social a través de programas de mentoría. Además, emergieron temas como la importancia de evitar la desmotivación en los estudiantes superdotados mediante desafíos adecuados, y la necesidad de una evaluación multidisciplinaria para un diagnóstico más preciso. Las divergencias de esta fase se centraron en las estrategias pedagógicas más efectivas para diferentes perfiles de estudiantes, destacando la complejidad de adaptar enfoques educativos según necesidades individuales.

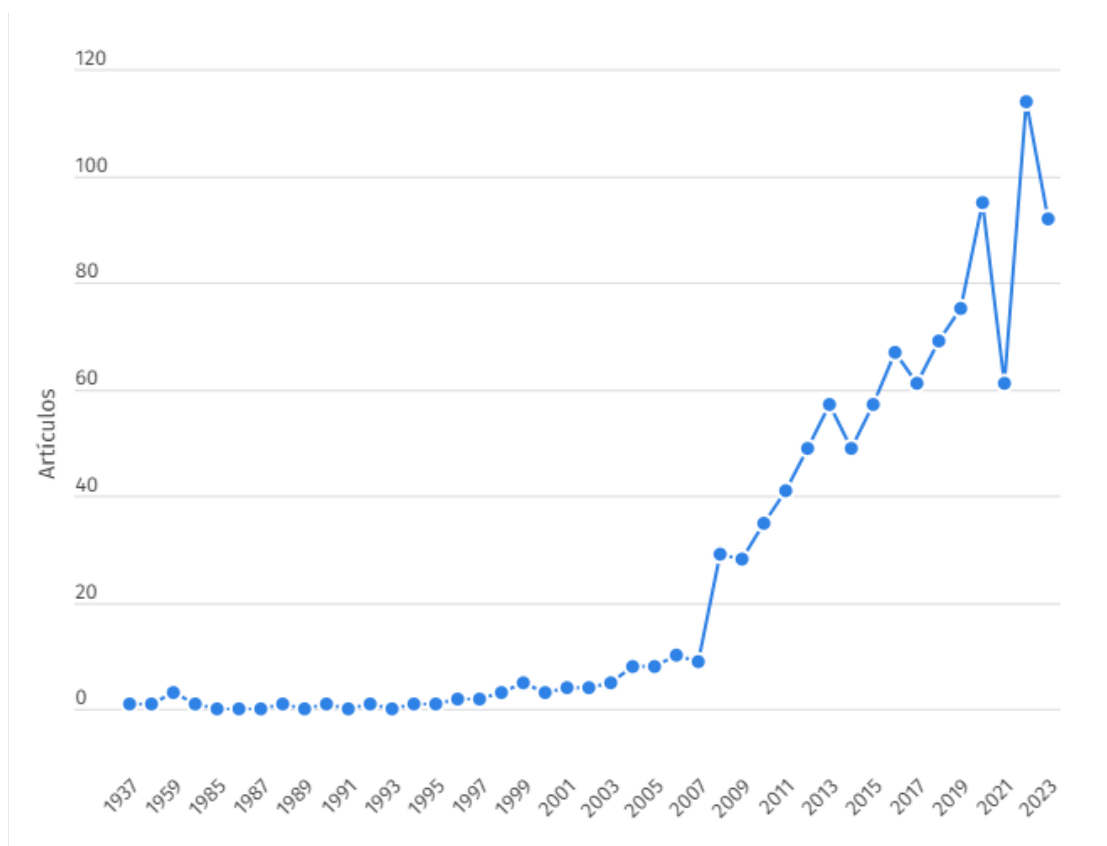
La fase final del protocolo se centró en el análisis de perspectivas futuras, donde se identificaron tendencias emergentes en la educación de estudiantes superdotados, como el uso de tecnologías avanzadas y la importancia de una educación inclusiva y equitativa. Coincidimos en la necesidad de preparar a los estudiantes superdotados para un entorno global interconectado, subrayando la relevancia de una formación interdisciplinaria y el desarrollo de habilidades sociales para enfrentar desafíos complejos a nivel mundial. No obstante, también surgieron preocupaciones éticas relacionadas con la superdotación, como el impacto de los sesgos culturales y sociales en la identificación y apoyo de estos estudiantes, así como la necesidad de redefinir el concepto de superdotación para promover

la inclusión. Se destacó la importancia de abordar estos desafíos mediante políticas educativas más justas y equitativas, que consideren las diversas realidades socioculturales de los estudiantes superdotados.

### ***Análisis bibliográfico***

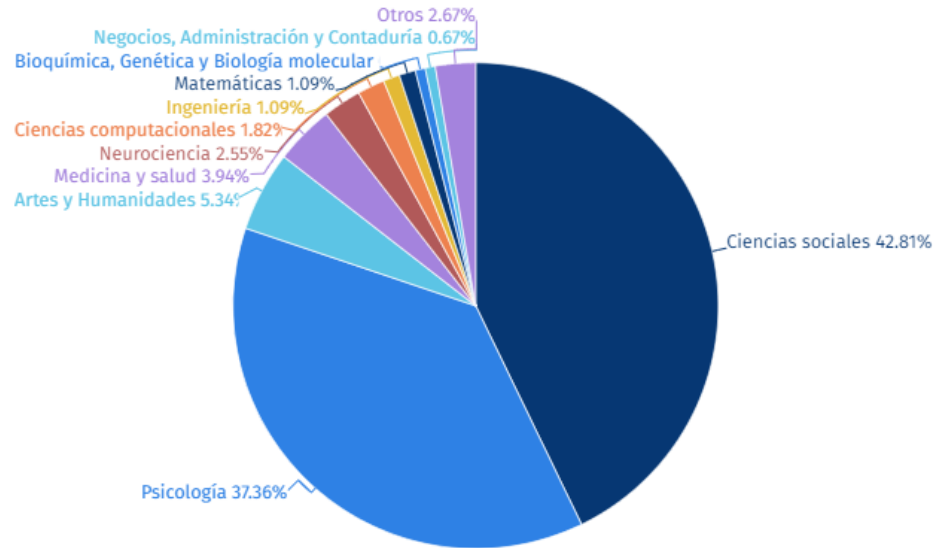
Un primer acercamiento a la investigación publicada en Scopus muestra cómo nuestro fenómeno de estudio está adquiriendo una relevancia especial en los últimos años. Mientras encontramos un primer trabajo en 1937 y cuatro en la década de 1950, observamos un primer interés más continuo en las décadas de 1980 y 1990, con un crecimiento sostenido y exponencial desde finales del siglo XX hasta hoy.

*Figura 15.1. Evolución de artículos desde 1937 a la actualidad*



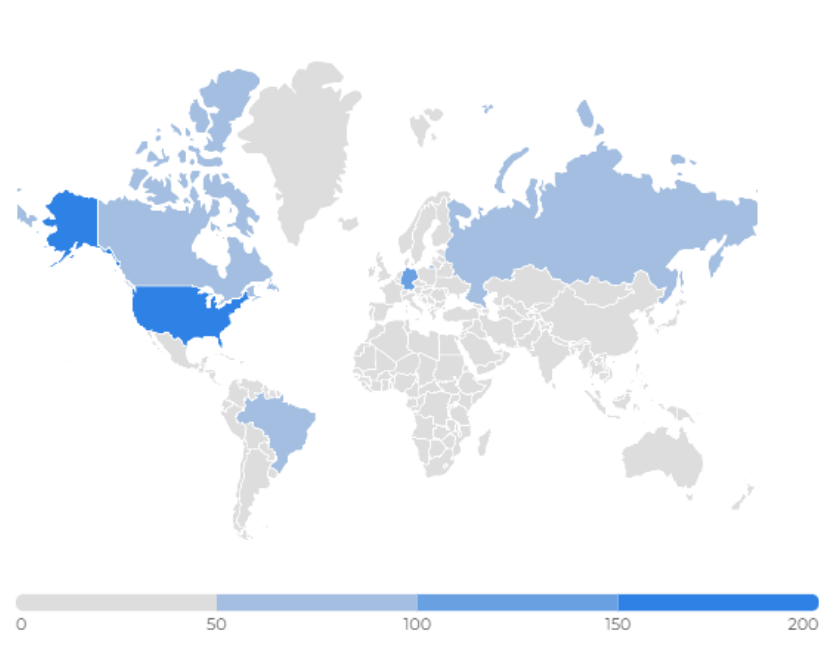
Observamos que la investigación y las publicaciones realizadas son principalmente de Ciencias Sociales (67,05 %) y Psicología (58,50 %), sumando, en este orden, las Humanidades (8,36 %), Medicina y Salud (8,74 %), Neurociencia (3,99%), Informática (2,85 %), Ingeniería (1,71 %), Bioquímica, Genética y Biología Molecular (1,04 %), Negocios, Gestión y Contabilidad (1,04 %), y una amplia gama de áreas que representan menos del 1%. Lo que llama la atención a primera vista es que, si sumamos estos porcentajes, superan el 100%, alcanzando el 159,16%. ¿Qué significa esto y por qué podría ser importante? Que la mayoría de los artículos y publicaciones que han aparecido en Scopus sobre este fenómeno (1053 títulos) son transdisciplinarios. Son el resultado de investigaciones realizadas en diferentes áreas.

*Figura 15.2.- Publicaciones por disciplina*



Del mismo modo, lo mismo puede observarse para la colaboración interinstitucional e internacional; la suma del número de publicaciones por país excede el número total de publicaciones. Esta colaboración internacional refleja (en ausencia de un análisis más detallado) un interés regional especial en Europa, América del Norte, siendo Estados Unidos el país con el mayor número de publicaciones, y Asia Occidental.

*Figura 15.3.- Publicaciones por país*



El análisis de la evolución del concepto de altas capacidades realizado en esta investigación revela una transformación significativa a lo largo del tiempo y su influencia continua en las políticas educativas. Inicialmente conceptualizado desde una perspectiva filosófica de las diferencias individuales, el estudio moderno de la alta capacidad ha evolucionado hacia una comprensión más amplia desde el siglo XIX.

## Discusión

En este estudio se ha decidido informar sobre los hallazgos relevantes con una perspectiva hacia el futuro, considerando la información analizada durante las reuniones y la revisión de la literatura existente. Este enfoque permite abordar las categorías planteadas anteriormente: la evolución del concepto e identificación de la superdotación, las estrategias educativas predominantes, las tecnologías emergentes, los impactos éticos y sociales y las tendencias futuras en la educación de los estudiantes superdotados.

Para identificar el perfil de superdotación, se ha trabajado en establecer métodos estandarizados que involucren a padres, psicólogos, docentes e incluso alumnos en el proceso de diagnóstico (Zavala-Berbena y de la Torre, 2021). Se destaca el papel del docente, quien, al tener un contacto cercano con el estudiante, debería poder realizar el diagnóstico. Sin embargo, es necesario estandarizar los factores que determinan este perfil debido a posibles discrepancias entre investigaciones. Además, se ha observado que hay diferencias en el diagnóstico según el género del docente, aunque el hecho de que haya más docentes mujeres puede influir en esta disparidad (Dinçer, 2019). La limitación de recursos en las instituciones educativas hace que los docentes sean quienes ejerzan esta función, lo que a veces resulta en una identificación inadecuada por el enfoque exclusivo del rendimiento escolar (García-Martínez et al., 2021). Por ello, una evaluación multidisciplinaria ayudará a comprender mejor y desarrollar el potencial de estos alumnos tanto académica como socialmente.

Los estudios que se han realizado para abordar la educación de los superdotados se centran en tres aspectos la adaptación del currículo y la atención personalizada, proporcionar desafíos adecuados para evitar la desmotivación, y el apoyo emocional y social mediante la mentoría del estudiante. Los estudiantes superdotados necesitan una educación adaptada que vaya más allá del currículo regular, utilizando estrategias de diferenciación y enriquecimiento (García-Martínez et al., 2021; Lenvik et al., 2023; Orlova y Krasnova, 2023). El uso de aprendizaje basado en retos, resolución de problemas y aprendizaje basado en proyectos fomenta el pensamiento creativo y crítico en estudiantes superdotados aumentando su motivación (Bećirović y Polz, 2021; Ngiamsunthorn, 2020). Los programas de mentoría tienen un efecto positivo pequeño a moderado en el bienestar emocional de los jóvenes, aumentando la autoestima (Claro y Perelmiter, 2021). De esta forma, el desarrollo tanto cognitivo como emocional de los superdotados podrá disminuir las posibles barreras con las que esta población se enfrenta.

El uso de herramientas tecnológicas como la inteligencia artificial (IA) para el análisis predictivo y la detección temprana de superdotados es un campo emergente que busca optimizar la identificación y el apoyo a estudiantes talentosos. La IA puede ser utilizada para evaluar y detectar a personas superdotadas de manera más confiable, facilitando el diagnóstico temprano y el apoyo adecuado a estos individuos, así como realizar el análisis predictivo de su rendimiento académico (Martínez-Comesaña et al., 2023). Por otra parte, las tecnologías psicológicas y pedagógicas pueden favorecer la adaptabilidad de los alumnos superdotados a nuevas condiciones de aprendizaje (Androsovyh y Tkachenko, 2021). Estas herramientas tecnológicas y pedagógicas ofrecen una oportunidad para potenciar el talento de los estudiantes superdotados y fomentar su éxito tanto académico como personal en diferentes entornos educativos.

La investigación sobre la superdotación muestra que los sesgos influyen en la percepción pública y en los procesos de identificación y selección de estudiantes

superdotados, afectando la equidad educativa. Las representaciones estereotipadas en los medios de comunicación contribuyen a actitudes negativas hacia los superdotados, mientras que representaciones basadas en evidencia pueden mejorarlas (Bergold et al., 2020). Además, hay una correlación negativa entre los sesgos cognitivos y la toma de decisiones en estos estudiantes, sugiriendo que menores sesgos están asociados con mejores habilidades de toma de decisiones (Al-Dhahri et al., 2020). Por otro lado, existe una subrepresentación significativa de estudiantes nominados para programas de superdotación en escuelas de asentamientos y áreas rurales, destacando la influencia del entorno escolar en estos procesos (Aljughaiman y Albosaif, 2022). Es importante abordar estos sesgos y fomentar una educación más inclusiva y equitativa para todos los estudiantes superdotados.

### ***Impacto éticos y sociales de la superdotación***

La literatura científica destaca la existencia y denuncia de estigmas alrededor de la superdotación, cuyos prejuicios e impactos dependen significativamente del contexto sociocultural. Estas diferencias se manifiestan desde la caracterización de la superdotación y se intensifican con los convencionalismos socioculturales y las formas aceptadas de discriminación, como género o clase social. Estos elementos culturales influyen en la percepción y tratamiento de los superdotados, ejemplificado por la variabilidad en el reconocimiento de mujeres superdotadas, influenciada por factores culturales y tradiciones (Milic y Simeunovic, 2024). El aumento de investigaciones sobre discriminaciones y sus causas sociales y biológicas, como la diferenciación sexual atípica (Sakaguchi y Tawata, 2024), ha impactado el debate político y social. Por lo tanto, las políticas educativas sobre superdotación tienden hacia definiciones más inclusivas, mejor comprensión del fenómeno y modelos educativos más justos (Fleith et al., 2022). Esta evolución es prioritaria para garantizar la equidad y el pleno desarrollo del potencial de todos los individuos superdotados.

Cada contexto cultural influye en los superdotados, reconocidos o no, y estos, a su vez, influyen en la sociedad. La educación de estudiantes superdotados es importante no solo para los individuos, sino también para el desarrollo socioeconómico, científico y tecnológico de una nación, ayudando a resolver problemas reales (Milinga, 2021; Wai y Lovett, 2021). La Cámara de Diputados mexicana afirmó que mil niños superdotados tendrán el mismo impacto económico que un millón de personas con inteligencia promedio (Lozano-Zapata, 2023). Además, estudios como los de Ilyin et al., (2018) destacan su potencial liderazgo diferenciador. Para lograrlo, es necesaria una política educativa inclusiva que contemple programas específicos de identificación y atención a estos alumnos (Quintero-Gámez y Sanabria-Z, 2023), incluyendo la promoción de la diversidad cultural y la eliminación de barreras lingüísticas y económicas. Además, la participación de la comunidad educativa, padres y estudiantes en la implementación y evaluación de estos programas, será valiosa para garantizar su eficacia y sostenibilidad a largo plazo.

Las implicaciones éticas de la superdotación incluyen la necesidad de redefinir y percibir la superdotación de manera que promueva la inclusión y la mejora del mundo. Además, los estudiantes superdotados tienden a tener una mayor sensibilidad hacia la justicia, valoran profundamente las relaciones familiares y sociales, y exhiben comportamientos éticos y prosociales (Fabik, 2022). Estas características sugieren que la superdotación no solo implica habilidades intelectuales superiores, sino también un desarrollo ético y moral significativo. Por otro lado, es necesario comparar y contrastar las diferentes perspectivas culturales en relación con la superdotación, como la cultura

educativa finlandesa, donde la superdotación se percibe como un tema tabú, y se prefiere hablar de desarrollo del talento (Tirri, 2021). A diferencia de otros países, donde la superdotación puede verse como una ventaja competitiva o como una fuente de preocupación y estigma social.

### ***Tendencias futuras en la educación de los superdotados***

Mientras que los superdotados han brillado históricamente por su extraordinaria capacidad analítica, la masificación de las tecnologías digitales supone una considerable transformación de la dinámica de los procesos de aprendizaje y resolución de problemas. Con las avanzadas herramientas tecnológicas, anteriormente disponibles para unos cuantos, elegidos, hoy en día una gran diversidad de personas puede realizar análisis complejos y ejecutar tareas a un nivel insólito.

La democratización de este acceso supondría reducir el protagonismo tradicionalmente asociado a los superdotados, ya que más gente cualificada podría valerse de estas herramientas para alcanzar niveles de comprensión y análisis previamente asociados a mentes excepcionales. Pero la función de los superdotados en materia de tecnologías trasciende su simple utilización. Con las plataformas de aprendizaje adaptativo, impulsadas por la inteligencia artificial que más y más permiten adaptar los contenidos a sus ritmos y estilos de aprendizaje, no solo mantendrán su interés, sino que también les ofrecerán los desafíos necesarios para un desarrollo intelectual óptimo y lograr satisfacer su curiosidad insaciable.

En el horizonte se perfila un mañana en el que los superdotados se distinguirán por su destreza para utilizar estas herramientas de forma innovadora y por su ingenio para liderar y sostener el progreso tecnológico en diversas industrias. Esto significa encabezar la concepción nativa de nuevo software y hardware, conduciendo avances que superen las capacidades de las herramientas actuales y abran nuevas fronteras en la innovación tecnológica, perfilándose no solo como usuarios excepcionales de la tecnología, sino como arquitectos del futuro tecnológico.

Gracias a la disponibilidad de recursos digitales avanzados en áreas como la ciencia, la tecnología, la ingeniería, las artes y las matemáticas (STEAM), los alumnos superdotados no solo dominarán múltiples disciplinas a un ritmo excepcionalmente rápido, sino que también aprovecharán su singular capacidad para conectar distintos marcos conceptuales en relaciones que a menudo no son obvias para la mayoría de nosotros.

Esta aproximación integradora y multidimensional les faculta para atajar problemas intrincados desde perspectivas diversas, incorporando conocimientos y destrezas que intensifican su creatividad e innovación.

Por otra parte, con la movilidad académica y profesional, un fenómeno renovado en la era postpandemia, las personas superdotadas encuentran oportunidades inestimables de sumergirse en culturas y sistemas educativos variados, abriendo sus fronteras y fomentando una comprensión más nítida de los escenarios mundiales. Al poder intervenir en iniciativas y programas internacionales, los estudiantes estarán en condiciones de aplicar sus conocimientos en entornos heterogéneos, formándose como líderes innovadores y solucionadores de problemas globales, lo que subraya la trascendencia de una preparación interdisciplinaria sólida y con conciencia global.

Es imprescindible que la educación de los superdotados adopte una perspectiva a escala mundial para prepararlos como ciudadanos globales aptos para encarar los desafíos actuales y desempeñar un papel clave en las economías nacionales e internacionales. La

puesta en práctica de estudios con perspectiva internacional, que aborden temas complejos como la Inteligencia Artificial y Ética Tecnológica Global, las Ciencias de la Complejidad y Sistemas Dinámicos Mundiales, y la Biotecnología y Genómica Avanzada Continental, serán esenciales para fomentar una visión de los asuntos mundiales y equipar a estos estudiantes con los medios para enfrentar los problemas a escala global.

En un escenario ideal, los estudiantes superdotados podrían ejercer su capacidad desde una perspectiva sistémica, abordando problemas perversos como el cambio climático, la desigualdad social y las crisis sanitarias mundiales. De hecho, los problemas perversos son desafíos complejos y polifacéticos que no tienen soluciones claras ni definitivas y que precisan abordajes integrados y colaborativos. El potencial de estos individuos para contribuir significativamente a resolver estos problemas depende del apoyo y las posibilidades que reciban. Así, por ejemplo, una persona superdotada que viva en una zona rural y no disponga de recursos educativos o programas de enriquecimiento adecuados podría ver mermadas sus capacidades y, por tanto, no alcanzar su potencial para apoyar eficazmente la situación global.

A medida que la sociedad se encamina hacia un futuro más digital e interconectado, es imprescindible reconocer que los superdotados podrán encontrarse con obstáculos distintivos cuando se esfuercen por conseguir logros y realizar aportaciones significativas a la comunidad.

A pesar de las diversas ventajas que presentan para desenvolverse en el reino de las tecnologías avanzadas y la interconectividad global, también afrontan la presión de adaptarse y competir en un mundo cada vez más interconstruido y caracterizado por un mercado laboral exigente. Por añadidura, es probable que a algunos superdotados les resulte difícil cultivar sus habilidades sociales; con frecuencia, su inclinación hacia el pensamiento crítico y analítico obstaculiza su capacidad para relacionarse eficazmente con los demás, lo que impide el trabajo en equipo y la comunicación interpersonal. Por tanto, el futuro de los superdotados y su potencial para salvaguardar su papel en un entorno propicio y no.

En un contexto delictivo que desvíe su poder creativo a manos equivocadas, depende de fuerzas externas que sirvan de andamiaje a la posibilidad de desarrollar su capacidad para el bien común. Su futuro podría estar muy ligado a la posibilidad de su identificación temprana, y a la posterior prestación de un apoyo esencial para desarrollar sus habilidades interpersonales, fomentar el trabajo en equipo, mejorar las capacidades de comunicación y abordar la gestión del estrés, en una visión global y contextualizada.

## Conclusiones

En el ámbito educativo actual, la evolución del concepto de superdotación la moldeó una base robusta de investigaciones en disciplinas vinculadas al comportamiento humano y la cognición, con amplia difusión global.

Este estudio se centró en responder a preguntas sobre la evolución del concepto de superdotación en la educación contemporánea, las estrategias educativas más eficaces para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos superdotados, el apoyo de las tecnologías emergentes y las metodologías innovadoras para la enseñanza personalizada, y las tendencias de la superdotación a nivel local y mundial.

La visión histórica de este análisis arrojó tres conclusiones principales sobre el trasfondo de la superdotación: a) desde la perspectiva tecnológica, destaca el rol de la inteligencia artificial, empleada para anticipar perfiles y logros académicos en este grupo,



subrayando la importancia de herramientas tecnológicas avanzadas en el ámbito educativo; b) En cuanto a crecimiento personal, la mentoría se posiciona como una estrategia educativa fundamental para potenciar el desarrollo óptimo de los superdotados; y c) desde una óptica más amplia, apremia la necesidad de generar políticas educativas especializadas que apoyen a estos individuos excepcionales. Estas afirmaciones implican abordar la superdotación desde múltiples dimensiones para maximizar su potencial y contribución en diversos contextos educativos y sociales, anticipando tendencias prometedoras tanto a nivel local como mundial.

Surge la necesidad de implementar políticas educativas especializadas que brinden un apoyo adecuado a los superdotados. Tanto los educadores, psicólogos, padres y la comunidad en general deben colaborar para desarrollar programas educativos efectivos que maximicen el potencial de estos individuos excepcionales.

Es relevante continuar explorando y ampliando el conocimiento en torno a la superdotación, considerando las implicaciones de las disciplinas relacionadas con el comportamiento humano y la cognición. Adicionalmente, es necesario investigar cómo la mentoría y la inteligencia artificial pueden optimizar el desarrollo académico y personal de los superdotados, así como identificar nuevas estrategias y herramientas tecnológicas avanzadas que puedan mejorar su experiencia educativa.

La posibilidad de sesgo en la interpretación de los resultados debido a la naturaleza subjetiva del método TAP es una de las limitaciones del estudio. Además, se reconoce que la educación de los superdotados debe tener en cuenta la diversidad cultural y contextual, lo que plantea retos éticos para la aplicación de una política educativa universal.

Es importante tener en cuenta que las investigaciones en disciplinas vinculadas al comportamiento humano y la cognición pueden variar en diferentes contextos culturales y educativos, lo que podría limitar la aplicabilidad de ciertos hallazgos a nivel global. Por otro lado, la implementación efectiva de estrategias como la mentoría y el uso de inteligencia artificial puede depender de la disponibilidad de recursos tecnológicos y de personal capacitado, lo que podría limitar su alcance en entornos con limitaciones presupuestarias. En este contexto, se vuelve necesario realizar evaluaciones continuas para determinar el impacto real de las políticas educativas especializadas en el apoyo a los superdotados, ya que la falta de seguimiento y evaluación podría dificultar la identificación de áreas de mejora.

Se recomienda implementar las siguientes estrategias para mejorar la educación de superdotados. En primer lugar, se sugiere proporcionar formación continua a educadores y profesionales involucrados en este campo, con el fin de mantenerse actualizados en las mejores prácticas y en el uso de herramientas tecnológicas avanzadas. Asimismo, se recomienda fomentar la colaboración interdisciplinaria entre disciplinas como psicología, educación y tecnología, para abordar de manera integral las necesidades de los superdotados y desarrollar estrategias efectivas de apoyo. Por último, se sugiere realizar estudios longitudinales que sigan el desarrollo de los superdotados a lo largo del tiempo, lo que permitirá comprender mejor sus necesidades a medida que avanzan en su educación y carrera profesional.

Para futuras investigaciones en el campo de la educación de superdotados, se recomienda enfocarse en tres áreas clave. Primero, investigar a fondo el impacto económico de invertir en la educación de superdotados, incluyendo análisis detallados de retorno de inversión y beneficios a largo plazo para la sociedad. Además, se sugiere explorar herramientas tecnológicas diseñadas para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los

superdotados, considerando la personalización del aprendizaje y la detección temprana de talento. Por último, se recomienda realizar estudios comparativos entre diferentes modelos educativos especializados en superdotación para identificar las mejores prácticas y adaptarlas a diversos contextos educativos a nivel local y global.

## Referencias

- Al-Dhahri, D.H., Al-Ghamdi, A. A., y Al-Kashki, G. (2020). Cognitive Bias and its Relationship to Decision Making: The Case of Talented Secondary Students in Jeddah. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(45), 78-98. <https://doi.org/10.26389/ajsrp.d110620>
- Aljughaiman, A., y Albosaif, W. (2022). Invisible Bias in Nominating and Selecting Gifted Students. *Humanities and Management Sciences - Scientific Journal of King Faisal University*, 23(2)1–8. <https://doi.org/10.37575/h/edu/210073>
- Androsovyh, K., y Tkachenko, L. (2021). *Technologies of psychological and pedagogical support of the gifted person's adaptability to new learning conditions*. Institute of Gifted Children NAPS of Ukraine. <https://doi.org/10.32405/978-617-7734-18-4-2021-48>
- Aristóteles (2003). *Ética a Nicómaco*. El Cid Editor.
- Baks, A., Samsen, E., van Elderen, L. y Horsen, J. (2021). Self-Descriptions of High-Performing and Regular-Performing Primary School Students: An Open, Exploratory Study. *Roeper Review*, 43(4), 256-271. <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1967543>
- Bećirović, S., Polz, E. (2021). *Fostering Giftedness: Challenges and Opportunities*. Nova Science Publishers.
- Bergold, S., Hastall, M. R., y Steinmayr, R. (2020). Do Mass Media Shape Stereotypes About Intellectually Gifted Individuals? Two Experiments on Stigmatization Effects from Biased Newspaper Reports. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 75–94. <https://doi.org/10.1177/0016986220969393>
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2019). Philosophical fundamentals of the theory of giftedness. *Культурно-Историческая Психология*, 15(2), 14–21. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150202>
- Byrd, N., Joseph, B., Gongora, G., y Sirota, M. (2023). Tell Us What You Really Think: A Think Aloud Protocol Analysis of the Verbal Cognitive Reflection Test. *Journal of Intelligence*, 11(4), 76. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11040076>
- Claro, A., y Perelmiter, T. (2021). The Effects of Mentoring Programs on Emotional Well-Being in Youth: A Meta-analysis. *Contemporary School Psychology*, 26(4), 545–557. <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00377-2>
- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: A century of quest for identity. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 3–23). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-001>
- Dinçer, S. (2019). Investigation of the Gifted Education Self-Efficacy of Teachers Work with Gifted Students. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(3), 167-174. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/50605/634738>
- Fabik, D. (2022). Preferred values of intellectually gifted students. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 11(2), 281–290. <https://doi.org/10.18355/pg.2022.11.2.9>

- Fleith, D., Pereira, N., y Alencar, E. (2022). Giftedness in Brazil: To what extent does terminology really matter? *Gifted Education International*, 38(3), 420–424. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/02614294211064708>
- García-Martínez, I., Gutiérrez Cáceres, R., Luque de la Rosa, A., y León, S. P. (2021). Analysing Educational Interventions with Gifted Students. Systematic Review. *Children*, 8(5), 365. <https://doi.org/10.3390/children8050365>
- Güss, C. D. (2018). What is going through your mind? Thinking aloud as a method in cross-cultural psychology. *Frontiers in Psychology*, 9, 1292. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01292>
- Ilyin, A., Ivanova, E., Kaptelinina, E., y Farrahov, V. (2018). Ontological essence of gifted person leadership. *XLinguae*, 11(1), 49–60. <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.01.05>
- Imbulpitiya, A., Whalley, J., y Senapathi, M. (2023). Reflections on Conducting Online Think-Alouds. *ACM Inroads*, 14(2), 26–34. <https://doi.org/10.1145/3596917>
- Johnson, W. R., Artino, A. R., y Durning, S. J. (2022). Using the think aloud protocol in health professions education: an interview method for exploring thought processes: AMEE Guide No. 151. *Medical Teacher*, 45(9), 937–948. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2022.2155123>
- Keller, L. (2022). Pensando a Análise de Protocolo, seus contextos e variações. *Projetica*, 13(3), 103–114. <https://doi.org/10.5433/2236-2207.2022v13n3p103>
- Lenvik, A., Jones, L. Ø., y Hesjedal, E. (2023). Adapted Education for Gifted Students in Norway: A Mixed Methods Study. *Education Sciences*, 13(8), 774. <https://doi.org/10.3390/educsci13080774>
- Lozano-Zapata, J. (2023). *Altas Capacidades Intelectuales, sector poco reconocido en México*. Cámara. Periodismo legislativo. <https://comunicacionsocial.diputados.gob.mx/revista/index.php/pluralidad/altas-capacidades-intelectuales-sector-poco-reconocido-en-mexico->
- Martínez-Comesaña, M., Rigueira-Díaz, X., Larrañaga-Janeiro, A., Martínez-Torres, J., Ocaranza-Prado, I., y Kreibel, D. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 93–103. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.06.001>
- McCollin, M. J. (2011). Chapter 12 The history of giftedness and talent development. In A. F. Rotatori, F. E. Obiakor & J. P. Bakken (Eds.), *History of Special Education (Advances in Special Education, Vol. 21)* (pp. 289–313) Emerald Group Publishing Limited, Leeds. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2011\)0000021015](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2011)0000021015) 289–313.
- Milic, S., y Simeunovic, V. (2024). Do gender stereotypes play a role in the process of identifying gifted students in Western Balkan countries? – Case study Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Education*, 59(2), e12594. <https://doi.org/10.1111/ejed.12594>
- Milinga, J. (2021). Rethinking Gifted Education in Tanzania: Toward Its Development in the Country. *Gifted Child Today*, 44(4), 216–227. <https://doi.org/10.1177/10762175211030534>
- Murillo, J. I. (1999). *El valor revelador de la muerte: estudio desde Santo Tomás de Aquino*. Cuadernos de Anuario Filosófico.

- Ngiamsunthorn, P. S. (2020). Promoting creative thinking for gifted students in undergraduate mathematics. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*, 5(1), 13–25. <https://doi.org/10.23917/jramathedu.v5i1.9675>
- Orlova, I., y Krasnova, E. (2023). Adaptation of Intellectually Gifted Children in the Educational Process of Primary School. Scientific Research and Development. *Socio-Humanitarian Research and Technology*, 12(3), 27–34. <https://doi.org/10.12737/2306-1731-2023-12-3-27-34>
- Platon (1985). *La república o el estado*. EDAF
- Quintero-Gómez, L., y Sanabria-Z, J. (2023). Identificación de alumnos con altas capacidades como estrategia para incrementar el capital humano. *Educación y ciencia*, 12(20), 135-144. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/737/456653>
- Sakaguchi, K., y Tawata, S. (2024). Giftedness and atypical sexual differentiation: enhanced perceptual functioning through estrogen deficiency instead of androgen excess. *Frontiers in Endocrinology*, 15, 1-26. <https://doi.org/10.3389/fendo.2024.1343759>
- Sánchez-Meca, D. (1989). *En torno al superhombre: Nietzsche y la crisis de la modernidad*. Anthropos. Editorial del Hombre.
- Schultz, R. A. (2005). Philosophical sense: An ampliative twist in gifted education. *Roeper Review*, 27(3), 152–157. <https://doi.org/10.1080/02783190509554309>
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79–97. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- Sternberg, R., y Ambrose, D. (Eds.), (2021). *Conceptions of giftedness and talent*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Sumption, M. R., Norris, D., y Terman, L. M. (1950). Special Education for the Gifted Child. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 51(10), 259–280. <https://doi.org/10.1177/016146815005101014>
- Thompson, D. F., y Walker, C. K. (2015). A Descriptive and Historical Review of Bibliometrics with Applications to Medical Sciences. *Pharmacotherapy: The Journal of Human Pharmacology and Drug Therapy*, 35(6), 551–559. <https://doi.org/10.1002/phar.1586>
- Tirri, K. (2021). Giftedness in the Finnish educational culture. *Gifted Education International*, 38(3), 445–448. <https://doi.org/10.1177/02614294211054204>
- Türkman, B. (2020). The evolution of the term giftedness & theories to explain gifted characteristics. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(1), 17-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/52403/645722>
- Vainer, E. S., Gali, G. F., y Shakhnina, I. Z. (2016). Historic overview of gifted education in foreign countries. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1(1), 588-594.
- Wai, J., y Lovett, B. (2021). Improving Gifted Talent Development Can Help Solve Multiple Consequential Real-World Problems. *Journal of Intelligence*, 9(2), 1-12. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9020031>
- Zavala-Berbena, M. A., y de la Torre García, G. (2021). Self-Nomination in the Identification Process of Gifted and Talented Students in Mexico. In S. R. Smith (Ed), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 509–533). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4\\_24](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_24)

## Capítulo 16.- Oferta, demanda e ingreso de la educación superior pública. El caso de Baja California

*Supply, demand and admission into public higher education: Case of Baja California*

**Rubí Surema Peniche Cetzal**

Universidad Autónoma de Baja California  
rubi.peniche@uabc.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-0105-6471>

**Alma Delia Hernández Villafaña**

Universidad Autónoma de Baja California  
alma.delia.hernandez.villafana@uabc.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-4792-4350>

**Graciela Cordero Arroyo**

Universidad Autónoma de Baja California  
gcordero@uabc.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-8567-1732>

### Resumen

Atendiendo a las demandas vertiginosas de los medios, el mercado, la tecnología y los avances científicos, la educación superior se ve cada vez más presionada por responder a sus encargos y responsabilidades sobre la formación integral del estudiantado, con el fin de procurar atención y servicio a la sociedad. Atendiendo a esto, el propósito de este estudio fue explorar lo que ocurre en el estado de Baja California en cuanto al ingreso, la oferta y la demanda de la educación superior pública; el trabajo se desarrolló empleando bases secundarias de datos públicos y revisión de documentos oficiales. Se eligieron ocho IES en las cuales se abordó las variables señaladas, lo que permitió analizar y comparar entre IES información relevante respecto del comportamiento de las variables. Se pudo constatar que las carreras que poseen mayor demanda (como medicina y derecho), son las que menos plazas ofrecen al estudiantado, en función de la demanda. El reporte permite presentar un panorama general respecto de las elecciones profesionales de los jóvenes que aspiran a una educación superior, lo que lleva a reflexionar sobre lo que desea el estudiantado y lo que se le puede ofrecer, en términos de programas educativos y en condiciones y oportunidades laborales. Es importante agradecer a la Secretaría de Educación de Baja California por apoyar el desarrollo del presente estudio.

**Palabras clave:** Admisión a la universidad; demanda educativa; oferta educativa; educación superior pública.

## Abstract

In response to the demands of the media, the economy, technology and scientific advances, higher education is increasingly pressured to respond to its tasks and responsibilities regarding the integral formation of students, in order to provide attention and service to society. Considering this, the purpose of this study was to explore about happens in the state of Baja California in terms of supply, demand and entry for public higher education; The study was developed using secondary public data bases and review of official documents. Eight universities were chosen in which explore variables were addressed and allowed relevant information to be analyzed and compared. It was found that the courses that are in greatest demand (such as medicine and law) are those that offer the fewest places to students. The report allows us to present a general overview of the professional choices of young people who aspire to higher education, which leads us to reflect on what students want and what can be offered to them, in terms of educational programs and, in conditions and job opportunities. It is important to express gratitude to the Secretary of Education of Baja California for supporting the development of this study.

**Keywords:** University admission; educational demand; educational supply; public higher education.

## Introducción

Actualmente, los cambios en los entornos sociales, políticos y económicos inciden en el desarrollo y operación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, lo que significa una necesidad de atención latente para este nivel educativo. Por ello, las autoridades federales y estatales tienen el deber de instituir una política de Estado que profile una nueva vertiente de crecimiento; pasar por alto esta situación expondrá a la Educación Superior (ES) al riesgo del rezago (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2018). Asimismo, la ES tiene el compromiso de colaborar en la construcción de un esquema de país con el propósito de otorgar a todos los mexicanos mayores y mejores oportunidades.

El objetivo del presente estudio fue explorar la oferta, demanda e ingreso de la educación superior pública en el estado de Baja California, atendiendo a los datos de bases secundarias sobre un conjunto de instituciones de educación superior elegidas para el estudio. Con base en el objetivo y para propósitos de este escrito, inicialmente se expone un panorama general de la ES a nivel internacional, enseguida la situación en México, así como en el estado de Baja California. Posteriormente, se describe el procedimiento de la obtención y manejo de la información que llevó a un conjunto de resultados respecto de los tres factores mencionados en el objetivo. Se concluye con la exposición de elementos relevantes que llevan a una reflexión importante sobre la situación y los retos actuales de la educación superior en el Estado y en otros contextos del país.

### *Panorama global de la educación superior*

Las universidades e instituciones de educación superior públicas y particulares tienen una gran responsabilidad para contribuir, con pertinencia, al desarrollo de los países

mediante la formación avanzada de un creciente número de profesionistas, la generación y aplicación innovadora del conocimiento, la difusión de la cultura y la atención a los problemas locales y nacionales.

Como bien menciona la ANUIES (2018), la transición hacia la sociedad del conocimiento debe ser enfrentada, por tanto, como un proceso complejo, inestable y turbulento, en el cual las IES tendrán que incrementar su capacidad de adaptación y su creatividad para adecuarse a las nuevas condiciones del entorno; esta situación requerirá de procesos colectivos de aprendizaje en sus comunidades para desarrollar nuevas competencias y capacidades institucionales. De manera paralela, las autoridades federales y estatales deben reaccionar concediendo alta prioridad a la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación. Esto exige el establecimiento de una política de Estado que permita trazar una nueva ruta de crecimiento y desarrollo, no hacerlo nos expone al riesgo del rezago educativo. Esta transformación se vuelve más urgente ante las demandas de la Cuarta Revolución Industrial (World Economic Forum [WEF], 2018), considerando que desde el inicio del siglo XXI se ha acelerado la convergencia de las tecnologías digitales, físicas y biológicas, lo que ha permitido nuevos desarrollos en los campos de la inteligencia artificial, la automatización, la comunicación y el trabajo. Estos incesantes avances están modificando las necesidades de aprendizaje y las habilidades cognitivas y socioemocionales que requieren los egresados de la educación superior.

El crecimiento de la ES mundial y la diversificación de los sistemas educativos nacionales se han orientado hacia una transformación de la proyección futura a nivel global (ANUIES, 2018). En América Latina y el Caribe, el aumento de la matrícula de estudiantes en ES está relacionado al crecimiento de la oferta de este nivel educativo; como referencia, alrededor de un cuarto de las IES actuales y la mitad de los programas educativos vigentes se crearon a inicios del siglo XXI (Ferreira, 2017). Ante los retos que cimbran cada vez en el escenario de este nivel educativo, la Organización de las Naciones Unidas [ONU] ha gestionado la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas 2015, 2017) que establece algunos objetivos pertinentes y oportunos hacia la educación y el desarrollo social; como ejemplo, están los siguientes:

Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Objetivo 8: Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.

Vale la pena comentar que estos objetivos citados no son exclusivos ni únicos para la procuración de una educación de calidad, pero explicitan la relevancia en la atención educativa que aquí se discute.

### ***La educación superior en México***

La Secretaría de Educación Pública (SEP), por medio de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE, 2023), señala que la ES es el tipo de educación ofrecida al término de la educación media superior, conformada por seis niveles: (1) técnico superior universitario o profesional asociado, (2) licenciatura, (3) especialidad, (4) maestría, (5) doctorado y (6) educación normal en todas sus especialidades. Con base en lo anterior, esta investigación se enfoca en el nivel licenciatura de la ES.

Con el objetivo de velar y procurar el desarrollo de la ES del país, la Visión 2030 de la ES en México que propone la ANUIES busca incidir y atender la Agenda 2030 para el

Desarrollo Sostenible de la ONU, lo que lleva a considerar que el papel que cumplen las universidades e IES en el desarrollo económico y social de los países tendrá que reforzarse para contribuir al alcance de las metas establecidas en esta Agenda. Las universidades, los centros de investigación y las instituciones tecnológicas y pedagógicas cuentan con un rico capital intelectual para hacer aportaciones significativas en cada uno de los objetivos de la Agenda que contempla, a partir de una visión de futuro ambiciosa y de cambio sobre las tres dimensiones del desarrollo sostenible —económica, social y ambiental—, un mundo en el que la alfabetización sea universal, con acceso equitativo a una educación de calidad en sus distintos niveles, a fin de que todas las personas, especialmente quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, cuenten con un entorno propicio para la plena realización de sus derechos y capacidades y para su participación activa en el desarrollo de la sociedad.

La visión propuesta de la ANUIES (2018) para renovar la ES en México considera cinco ejes de transformación: (1) mejor gobernanza, (2) ampliar la cobertura con calidad y equidad, (3) mejora continua de la calidad, (4) ejercicio pleno de la responsabilidad social y (5) certeza jurídica y presupuestal. Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (SEP, 2020), en la sexta estrategia del primer objetivo prioritario, atiende a la oferta, demanda e ingreso en ES. Las propuestas centrales son: extender las modalidades educativas no escolarizadas y mixtas; crear planes de apoyo flexibles para jóvenes que no se encuentran en el sistema educativo; aumentar la matrícula por medio de una oferta inclusiva, pertinente, flexible y diversificada; fomentar la revisión de los sistemas de selección y admisión de estudiantes; ajustar los procedimientos de crecimiento de la matrícula; crear IES públicas de naturaleza comunitaria y sostenible y promover estudios sobre la capacidad de los subsistemas de la ES y los requerimientos de personal académico.

Con lo anterior, es fácil notar un gran interés que existe por lograr la educación integral del estudiantado, pero a pesar de las diversas estrategias que los gobiernos federal y estatales han establecido en beneficio de este nivel educativo, es evidente que el crecimiento de la ES en el país aún no ha logrado considerarse como un elemento de movilidad social y un impulso para propiciar cambios equilibrados en las diferentes regiones del país (SEP, 2020). El número de jóvenes que no estudia ni trabaja va en aumento, y los que logran ingresar a una institución de educación superior tienen el desafío de permanecer y titularse, además del reto posterior de incorporarse al campo laboral (ANUIES, 2018). Por lo tanto, frente a las transformaciones en el mundo laboral, las IES tienen el compromiso de formar profesionales con alto nivel de conocimientos, versatilidad y capacidad de incorporarse con éxito en contextos laborales cambiantes.

Aunado a esto, la ANUIES (2018) considera que los principales impedimentos para el establecimiento de condiciones articuladas, a fin de potenciar a la ES, son la estructura y normas de interacción entre los diferentes subsistemas y los procesos que sustentan la toma de decisiones. En México, alcanzar un mayor nivel de desarrollo implica atender las necesidades de calidad y cantidad de formación que el país requiere, desde la educación básica hasta el posgrado (Oliveros-Ruiz, 2021). Una educación de calidad conlleva un alto trabajo y costo, así como la preservación de su revisión certera, continua y a largo plazo.

Por tanto, sumar esfuerzos para atender la oferta, demanda e ingreso de la ES cobran especial relevancia para México. De esta manera, realizar un análisis educativo pertinente requiere contar con información específica de las particularidades y condiciones de los estudiantes en ES, con el fin de brindar las herramientas necesarias que garanticen la formación integral del estudiante universitario; asimismo, atender la conformación de instituciones educativas más inclusivas (López y Esquivel, 2021). Así, en la medida que el



sistema de educación superior disponga de mejor y más información respecto al perfil de sus estudiantes y sus trayectorias escolares, las autoridades educativas y el profesorado contarán con mejores condiciones para el diseño e implementación de las políticas relacionadas a su población (De Garay, 2003).

La expansión de la ES en México se concentra en dos vertientes: el crecimiento permanente de la matrícula y la multiplicidad de las IES y su oferta educativa (ANUIES, 2018). En consecuencia, resulta importante adentrarse a estudiar las características y condiciones que enmarcan a la ES en relación con la cobertura para clarificar y comprender este escenario, con el propósito de mejorar los esfuerzos y los resultados que se realicen.

**Cobertura.** La ES en México se ha extendido de manera diversificada y descentralizada; sin embargo, en comparación con otros países, la cobertura aún es limitada e inequitativa en consideración con las necesidades de los jóvenes (ANUIES, 2018). El porcentaje de cobertura de la ES en modalidad escolarizada y no escolarizada es de 39.7 (SEP, 2020). Así, con base en la tendencia de la cobertura de la ES a nivel mundial dividida en tres etapas: élite (menos de 15%), masas (entre 15 y 30%) y universal (más de 50%), la ES en México se encuentra en la etapa de masas (ANUIES, 2018).

La ANUIES (2018) señala que la matrícula de estudiantes —Técnico Superior Universitario, Licenciatura y Posgrado— en el ciclo escolar 2017-2018 en IES públicas y privadas fue de 4,562,182, lo que representó 2.4 millones más que lo registrado en el año 2000. Específicamente, la matrícula de estudiantes de licenciatura universitaria y tecnológica en IES públicas en el ciclo 2017-2018 fue de 2,567,795 y en el ciclo 2022-2023 fue de 2,860,797 estudiantes, lo que corresponde a un aumento del 10.24% en los últimos cinco años (ANUIES, 2023). Con relación al número de IES públicas, del ciclo 2017-2018 al 2022-2023, existe un incremento del 7.23% en los últimos cinco años; igualmente, la oferta de programas educativos aumentó 7.48% (ANUIES, 2023) (ver Tabla 16.1).

*Tabla 16.1.- Comparación general de los ciclos escolares 2017-2018 y 2022-2023.*

Estados	Ciclo escolar					
	2017-2018			2022-2023		
	Matrícula	IESp <sup>a</sup>	PE <sup>b</sup>	Matrícula	IESp	PE
Aguascalientes	29,374	11	114	30,094	12	125
Baja California	85,064	11	113	88,061	14	135
Baja California Sur	15,887	8	60	16,379	8	70
Campeche	22,133	14	96	22,723	15	96
Chiapas	53,664	18	154	58,789	20	156
Chihuahua	91,762	26	177	95,503	25	180
Ciudad de México	387,548	22	347	508,457	46	367
Coahuila	59,581	28	155	61,537	26	162
Colima	16,700	5	77	17,169	5	84
Durango	36,295	19	102	36,020	20	101
Guanajuato	82,121	27	184	116,159	29	192
Guerrero	55,605	22	126	54,268	23	130
Hidalgo	65,607	25	162	73,388	26	157
Jalisco	145,784	22	168	161,048	18	180
México	249,849	48	253	276,037	66	262

Estados	Ciclo escolar					
	2017-2018			2022-2023		
	Matrícula	IESp <sup>a</sup>	PE <sup>b</sup>	Matrícula	IESp	PE
Michoacán	81,425	29	119	86,348	31	149
Morelos	40,354	11	110	41,955	10	125
Nayarit	26,372	10	72	25,385	11	80
Nuevo León	121,407	15	146	149,781	17	156
Oaxaca	53,199	31	120	52,955	33	144
Puebla	132,515	44	191	153,621	42	212
Querétaro	39,557	12	128	42,896	13	142
Quintana Roo	22,266	15	84	22,909	13	85
San Luis Potosí	52,561	15	138	55,316	15	147
Sinaloa	124,254	23	180	129,234	23	188
Sonora	81,597	26	156	86,607	24	161
Tabasco	61,046	21	130	56,265	21	131
Tamaulipas	66,817	25	141	68,817	26	143
Tlaxcala	27,745	8	72	30,833	9	83
Veracruz	168,236	43	191	166,083	40	198
Yucatán	30,461	14	97	35,351	19	113
Zacatecas	41,009	19	47	40,809	19	113
<b>Total general</b>	<b>2,567,795</b>	<b>667</b>	<b>4,410</b>	<b>2,860,797</b>	<b>719</b>	<b>4,767</b>

*Nota.* De “Anuarios Estadísticos de Educación Superior” por Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2023. CC BY-NC-ND. a Instituciones de Educación Superior públicas. b Programas Educativos.

Como puede notarse en la tabla previa, el estado de Baja California presenta un aumento tanto en matrícula, IES y programas educativos, al igual como lo presentan otros estados; esto podría ser el resultado de esfuerzos por atender la necesidad de cobertura, lo que no significa necesariamente el aseguramiento de la calidad en los servicios ni de la inserción al campo laboral de los egresados.

Ante esto, es importante resaltar la complejidad de atender la cobertura en las IES mexicanas, por tanto, los sobre ES deben centrarse, principalmente, en cinco ejes; (1) respeto a la autonomía y búsqueda de consenso en las políticas a implementar con las IES y los organismos que promueven y se involucran en el desarrollo de la ES, (2) atención a la insuficiencia de infraestructura y capital humano de las IES públicas, con relación a conceder los recursos financieros, tecnológicos y humanos necesarios, (3) recuperación de las IES públicas autónomas que se enfrentan a un colapso financiero severo, (4) implementación de políticas con el objetivo de un uso eficaz y claro del presupuesto destinado a las IES, (5) fomento de modelos educativos flexibles y la impartición de ES en línea (Castellanos-Ramírez y Niño, 2022).

Adicionalmente, un tema a destacar es que, ampliar la matrícula en ES se encuentra íntimamente relacionado con el aumento de la matrícula de la educación media superior y a la relación con la oferta educativa con las necesidades y requerimientos de sector productivo del país (ANUIES, 2018). Esta situación devela cuatro tareas pendientes: (1) intensificar el trabajo con relación a la cobertura, (2) reducir la disparidad de cobertura y calidad de programas educativos entre los estados, (3) brindar oferta educativa pertinente y

renovada y (4) ampliar los recursos destinados a la ES y al desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación (ANUIES, 2018).

Todo lo anterior denota que hacer frente a la cobertura para brindar acceso equitativo a la ES que favorezca a todos los jóvenes mexicanos, es una tarea que requiere la alianza de esfuerzos de los sistemas de educación superior, de la política educativa y de los actores interesados que puedan contribuir. A partir de este escenario, conviene identificar los programas educativos que reúnen los mayores índices de oferta y demanda con el fin de conformar un panorama contextualizado y claro sobre los intereses y necesidades de la ES en el país.

**Oferta y demanda de programas educativos en IES públicas.** El Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2023), con los datos más recientes del primer trimestre de 2023, informa sobre las carreras universitarias con las mayores frecuencias o porcentajes en diversos aspectos de interés, con el propósito de orientar la elección de carrera para el ingreso a la ES. Los resultados develan que las licenciaturas en Derecho, Administración de empresas y Contabilidad y fiscalización concentran el mayor número de profesionistas en el país. Respecto a la demanda de carreras, la Licenciatura en Medicina (20.2%), Estomatología y odontología general (36.3%) y Veterinaria (37.3%) se ubican con la demanda más alta.

En el caso del desempleo, los porcentajes más elevados corresponden a la Licenciatura en Literatura (12.8%), Industria de la minería, extracción y metalurgia, Ecología y ciencias ambientales (8.7%) y Ecología y ciencias ambientales (8.4%). Por otra parte, las carreras con los mejores salarios son Medicina de especialidad (\$35,033), Finanzas, banca y seguros (\$28,336) y Medicina general (\$24,529) (ver Tabla 16.2).

Tabla 16.2.- Carreras con los mayores índices en diferentes rubros

Cantidad de Profesionistas		Demanda-Aceptación		Desempleo		Mejor salario		
Carrera	F <sup>a</sup>	% <sup>b</sup>	Carrera	% <sup>c</sup>	Carrera	%	Carrera	Sp <sup>d</sup>
Derecho	1,262,974	9.5	Formación docente en educación básica, preescolar	52.7	Literatura	12.8	Medicina de especialidad	\$35,033
Administración de empresas	1,234,436	9.0	Arquitectura y urbanismo	51.3	Industria de la minería, extracción y metalurgia	8.7	Finanzas, banca y seguros	\$28,336
Contabilidad y fiscalización	1,150,680	8.4	Enfermería general y obstetricia	48.1	Ecología y ciencias ambientales	8.4	Medicina general	\$24,529
			Formación docente en educación básica, primaria	46.5				
Psicología	585,798	4.3	Nutrición	43.5	Ingeniería en vehículos, barcos y aeronaves motorizadas	7.7	Ingeniería en electrónica, automatización y aplicaciones de la mecánica-eléctrica	\$22,877
			Diseño industrial, de moda e interiores	41.7				
			Diseño y comunicación gráfica y editorial	41.5				
Formación docente en educación básica, primaria	539,107	3.9	Veterinaria	37.3	Industria de la alimentación	7.0	Ingeniería en electricidad y generación de energía	\$22,834
			Estomatología y odontología general	36.3				
Ingeniería industrial	522,768	3.8			Nutrición	6.5	Arquitectura y urbanismo	\$22,652
Desarrollo de software	510,306	3.7	Medicina	20.2	Criminología y criminalística	6.2	Construcción e ingeniería civil	\$22,413
Enfermería general y obstetricia	508,618	3.7			Ciencias políticas	6.1	Planeación, evaluación e investigación educativa	\$22,389
Ciencias de la educación	502,478	3.6			Planes multidisciplinarios o generales del campo de innovación en TIC	6.0	Ingeniería mecánica y profesiones afines al trabajo metálico	\$21,869
Ingeniería en electrónica, automatización y aplicaciones de la mecánica-eléctrica	396,682	2.9			Sociología y antropología	5	Industria de la minería, extracción y metalurgia	\$21,840

Nota. De "Las 10 más" por Instituto Mexicano para la competitividad A.C., 2023. CC BY-NC-ND-<sup>a</sup>Frecuencias. <sup>b</sup>Los porcentajes se calcularon con base en la cantidad total de profesionistas del primer trimestre de 2023 con un nivel escolar de carrera profesional: 13,756,823 (IMCO, 2023). <sup>c</sup>Porcentaje de aceptación en universidades públicas.

<sup>d</sup>Salario promedio.

Los resultados anteriores muestran las preferencias e intereses educativos de los jóvenes en el país con relación a la elección de carreras universitarias en las IES públicas. Esto nos invita a reflexionar de manera crítica sobre las carreras que concentran las mayores cantidades de profesionistas frente a las carreras con mayor desempleo y las carreras con salarios mejor remunerados. Tales evidencias deben formar parte del sustento para el desarrollo y puesta marcha de las acciones que se emprendan en favor de la ES en México.

### ***La educación superior pública en Baja California***

En Baja California (BC) el porcentaje de cobertura total de la ES —matrícula escolarizada y no escolarizada— del ciclo escolar 2022-2023 fue de 44.2% y el abandono escolar de 9.1% (DGPPyEE, 2023). Referente a la absorción (en este caso se considera el nuevo ingreso a Técnico Superior Universitario, Licenciatura Normal, Licenciatura Universitaria y Tecnológica), el Monitor de seguimiento ciudadano de BC, con base en los indicadores del Área Educación incluyente y equitativa del Sistema Estatal de Evaluación del Desempeño (SEDED), muestra que en el año 2022 el índice de absorción era del 71.8% (Gobierno del Estado de Baja California, 2023b), y, en el Segundo informe de Gobierno (Gobierno del Estado de Baja California, 2023a) se indica que en el año 2023 el índice de absorción fue de 79.4%; este dato también es señalado en las Principales cifras estadísticas: Anuario de datos e indicadores educativos del ciclo escolar 2022-2023 de la Secretaría de Educación (SE, 2022). Por tanto, se ha presentado un aumento en la absorción del 9.6% en los últimos tres años. Adicionalmente, los indicadores del SEDED (Gobierno del Estado de Baja California, 2023b) develan un decremento del 33.2% en la eficiencia terminal de los años 2020 a 2022. De igual forma, la retención disminuyó 9% de los años 2020 a 2022.

Actualmente, con base en los Formatos 911 de Educación Superior aplicados por la SEP en coordinación con la ANUIES (2023) del ciclo escolar 2022-2023, el porcentaje de estudiantes de Licenciatura universitaria y tecnológica de IES públicas por municipio en BC arroja el 47.9% en Tijuana; 34.1%, Mexicali; 15.8%, Ensenada; 1.2%, Tecate; y el 1.0%, San Quintín. Con relación con los campos de formación que propone la ANUIES (2023), los porcentajes que concentran la mayor cantidad de estudiantes son: Ingeniería, manufactura y construcción (28.3%), Administración y negocios (19.8%) y Ciencias sociales y derecho (17.6%).

El estado cuenta con 14 IES públicas correspondientes al nivel de estudios Licenciatura universitaria y tecnológica:

- Academia de Seguridad Pública del Estado de Baja California (ASPE).
- Escuela de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).
- Instituto Tecnológico de Ensenada (ITE).
- Instituto Tecnológico de Mexicali (ITM).
- Instituto Tecnológico de Tijuana (ITT).
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) - Unidad 022 Tijuana, Ensenada y San Quintín.
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC).
- Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos (UEEP).
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- UPN - Unidad 21 Mexicali.
- Universidad Politécnica de Baja California (UPBC).

- Universidad Tecnológica de Tijuana (UTT).
- Universidad Intercultural de Baja California (UIBC).
- Instituto de Estudios de Prevención Y Formación Interdisciplinaria (IEPFI).

El presente estudio se concentró en ocho IES: ITE, ITM, ITT, UABC, UNAM, UPBC, UTT y la UIBC; estas reúnen diversidad de programas educativos orientados al campo formativo Ingeniería, manufactura y construcción.

## **Método**

El objetivo del presente reporte fue explorar la oferta, demanda e ingreso de la Educación Superior Pública en el estado de Baja California, con base en los datos de un conjunto de instituciones de educación superior elegidas para el estudio. Para el cumplimiento de este objetivo se realizó una investigación documental exploratoria descriptiva, de tipo transversal.

### ***Materiales***

Los materiales analizados se organizaron en dos grupos: (1) Bases de datos estadísticas y (2) Sitios e informes oficiales.

**(1) Bases de datos:** Principales cifras estadísticas: Anuario de datos e indicadores educativos del ciclo escolar 2022-2023 de la Secretaría de Educación (SE, 2022) del Gobierno del Estado de BC; Anuarios Estadísticos de Educación Superior de la ANUIES (2023).

**(2) Sitios e informes oficiales:** Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023 (DGPPEE, 2023); Segundo Informe de Gobierno: Educación, Ciencia y Tecnología (Gobierno del Estado de Baja California, 2023a); Indicadores por áreas de interés del Área Educación Incluyente y Equitativa del SEDED (Gobierno del Estado de Baja California, 2023b); Fundación de Baja California (Gobierno de México, 2020); Data México. Secretaría de Economía (Gobierno de México, 2023); Consulta de indicadores sociodemográficos y económicos por área geográfica: Baja California (INEGI, 2020); Instituto Mexicano para la Competitividad: Las 10 más (IMCO, 2023); Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (SEP, 2020).

### ***Procedimiento***

Para una adecuada fundamentación del estudio, se realizó una exploración de referentes teóricos en bases de datos: EBSCOhost, Web of Science y Scopus. Asimismo, fueron identificados documentos de organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial. La revisión documental de los sitios e informes oficiales se realizó a partir de la oferta, demanda e ingreso de la ES en IES públicas.

El procedimiento se estructuró en dos fases: (1) Colección de datos estadísticos e información y (2) Análisis de la información, las cuales se describen como sigue.

**Fase 1. Colección de datos estadísticos.** Inicialmente se consultó el portal de las Principales cifras estadísticas: Anuario de datos e indicadores educativos del ciclo escolar 2022-2023 (Secretaría de Educación [SE], 2022). La revisión de este sitio involucró la indagación de las diferentes opciones y fuentes de información con relación a las variables de este estudio: oferta, demanda e ingreso. De forma alterna, se exploraron los Anuarios Estadísticos de Educación Superior de la ANUIES. En concreto, fueron recuperadas las bases de datos del Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y

Posgrado 2022-2023 V.1.1. y el Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado V.2.2., como carpetas comprimidas (en *zip*) y trabajadas en hojas de cálculo de *Excel*. Esta base de datos cuenta con diversas opciones de exploración a nivel nacional y local.

**Fase 2. Análisis de la información.** El estudio de la información se realizó de manera sincrónica en dos vertientes de análisis: análisis estadísticos y de documentos. El análisis de los datos estadísticos consistió en la conformación de una base de datos en hojas de cálculo de *Excel* de *Microsoft Office* a partir de los dos recursos estadísticos: las Principales cifras estadísticas, Anuario de datos e indicadores educativos del ciclo escolar 2022-2023 (SE, 2022) y los Anuarios Estadísticos de la ANUIES (2023). De esta forma, los Anuarios de la ANUIES fueron mayormente aprovechados dado que atendieron a las variables de interés de este estudio: oferta, demanda e ingreso de la ES pública de BC.

Así, el análisis consistió en estadística y comparaciones descriptivas que conllevaron el diseño de gráficos sobre las variables de estudio.

## Resultados y discusión

Con el fin de atender al objetivo de este proyecto, los resultados detallan el análisis de tres variables: oferta, demanda e ingreso de licenciatura universitarias y tecnológicas por cada IES pública de BC. Es importante destacar que la UABC es la IES pública que concentra el 76.8% de la matrícula en el ciclo 2022-2023, le sigue el ITT con el 12.6%, el ITM con 4.2%, el ITE con 3.2%, la UPBC con 1.6%, la UTT con 1.5%, la UNAM con 0.1% y la UIBC con 0.04%.

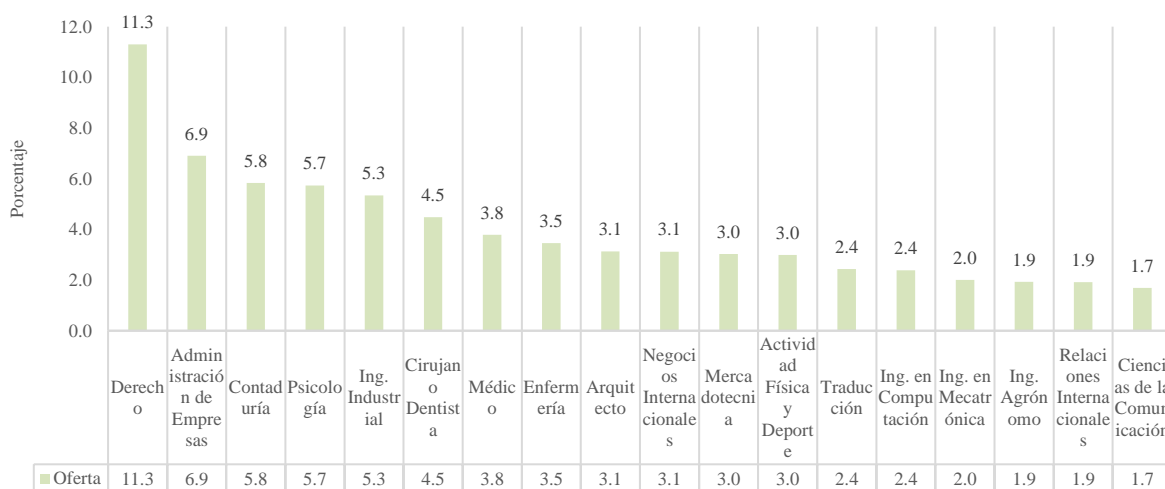
La estructura de este apartado inicia con la exposición de los resultados siguiendo este orden: UABC, ITT, ITM, ITE, UPBC, UTT, UIBC y la UNAM. Cabe resaltar que, con excepción de la UABC, se incluyen todos los programas educativos que ofrecen el resto de las instituciones.

### *Universidad Autónoma de Baja California*

La UABC es la IES pública de mayor alcance del estado, concentra poco más de tres cuartas partes de la matrícula. Por tanto, en cada una de las tres variables estudiadas se incluyen las 17 o 18 carreras que representan poco más del 70%. Asimismo, los resultados comprenden los tres campus: Mexicali, Tijuana y Ensenada (esta tercera con sus unidades ubicadas en San Quintín).

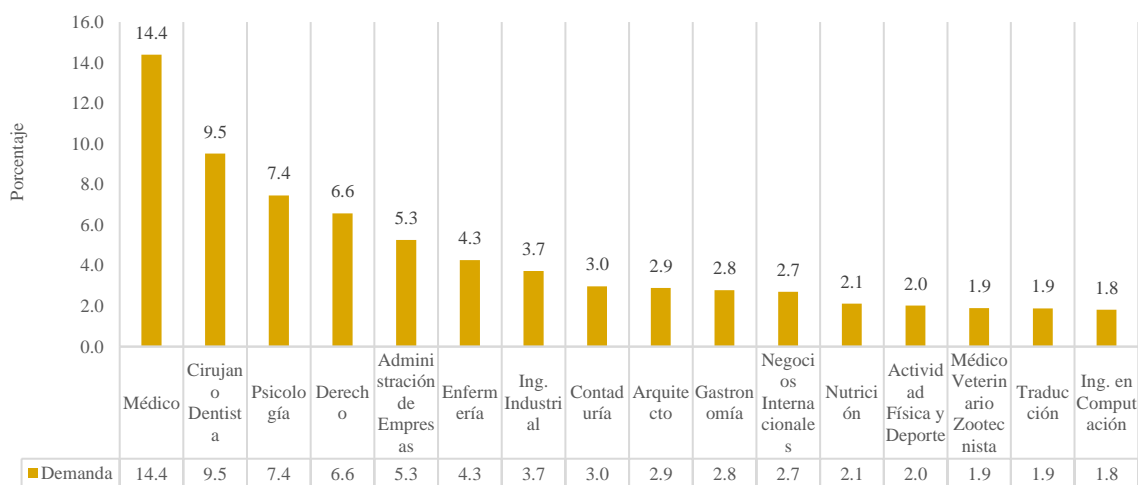
**Oferta educativa.** Son 18 carreras que reúnen el 71.5% de la oferta educativa del ciclo escolar 2022-2023. La carrera con mayor oferta es la Licenciatura en Derecho con 11.3%, después se ubica la Licenciatura en Administración de Empresas con 6.9% y la Licenciatura en Contaduría con 5.8% (ver Figura 16.1).

Figura 16.1.- Oferta educativa del ciclo escolar 2022-2023 de la UABC



**Demanda educativa.** El 72.3% de la demanda educativa se agrupa en 16 carreras. La Licenciatura en Medicina es la carrera con más demanda alcanzando el 14.4%, posteriormente se ubica la Licenciatura en Cirujano Dentista con 9.5% y la Licenciatura en Psicología con 7.4% (ver Figura 16.2).

Figura 16.2.- Demanda educativa del ciclo escolar 2022-2023 de la UABC

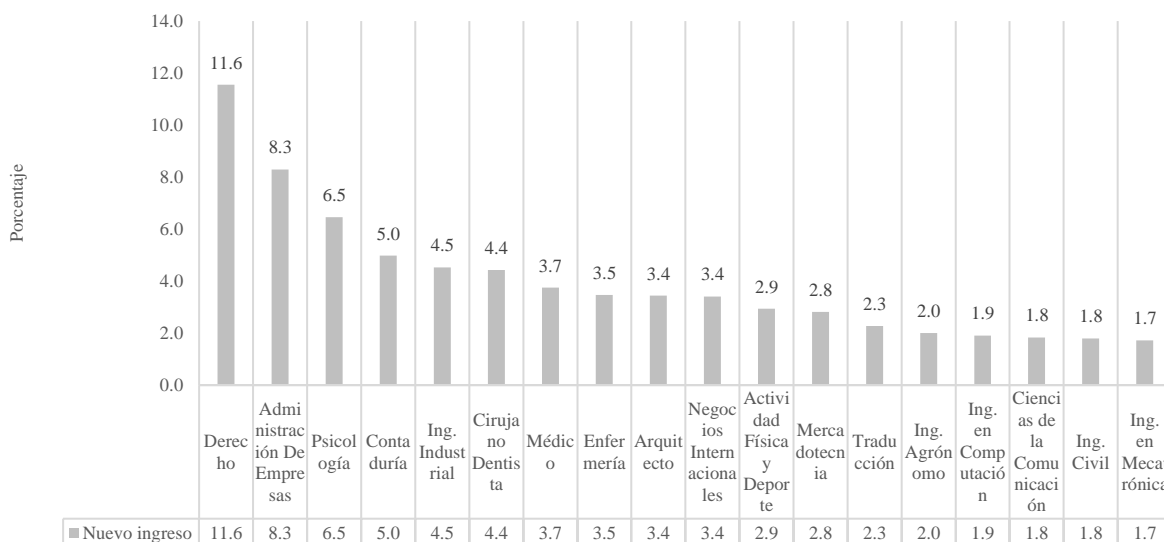


Es relevante comentar que este gráfico podría representar las preferencias vocacionales y de interés profesional de los jóvenes de Baja California, y de foráneos interesados en formarse en el estado.

**Ingreso.** El nuevo ingreso del ciclo escolar 2022-2023 está representado por el 71.6% de las 18 carreras con mayor porcentaje, de estos la Licenciatura en Derecho concentra el 11.6% del ingreso, seguida de la Licenciatura en Administración de empresas con 8.3% y Licenciatura en Psicología con 6.5%. En la Figura 16.3 se presenta el porcentaje de los programas educativos con mayor nuevo ingreso en la UABC.

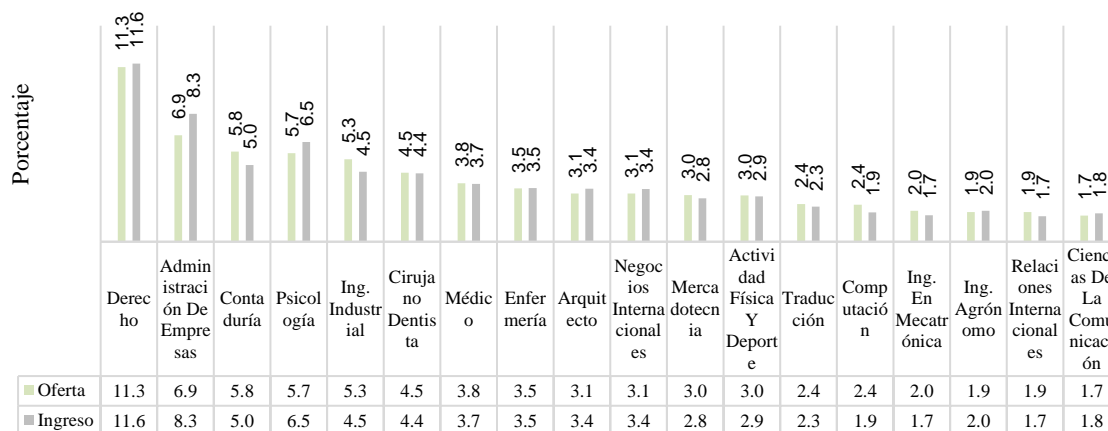


Figura 16.3.- Nuevo ingreso del ciclo escolar 2022-2023 de la UABC



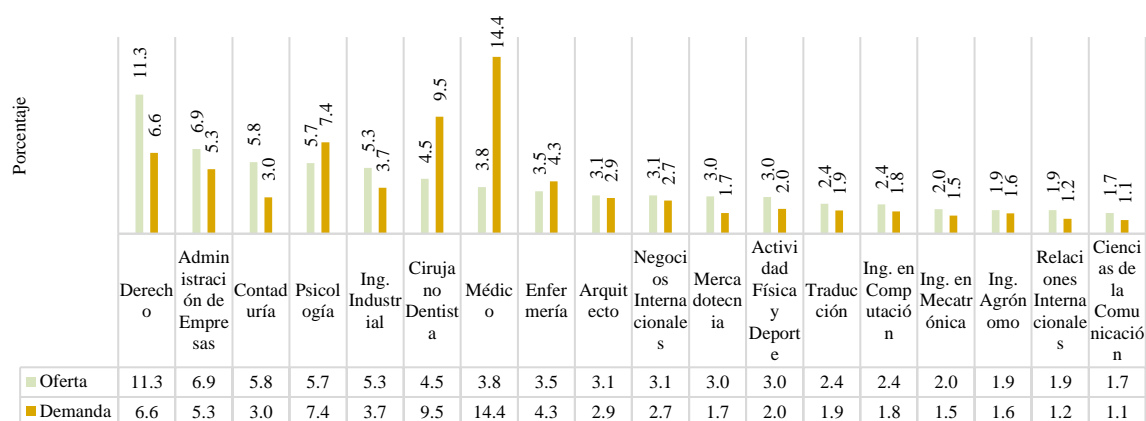
**Contrastes: oferta, demanda e ingreso en la UABC.** El análisis de los resultados conllevó la realización de comparaciones de las variables de estudio. En inicio se presenta la oferta educativa frente al ingreso, donde el comportamiento de los datos muestra cierta uniformidad. La carrera con porcentajes de mayor disparidad en favor del ingreso fue la Licenciatura en Administración de Empresas con una oferta de 6.9% y un ingreso de 8.3%; después se ubicó la Licenciatura en Psicología con 5.7% de oferta y 6.5% de ingreso. Por el contrario, la carrera de Ingeniería Industrial contó con un porcentaje de 5.3% en la oferta, ligeramente mayor, y 4.5% de ingreso (ver Figura 16.4).

Figura 16.4.- Contraste de oferta e ingreso del ciclo escolar 2022-2023 de la UABC



Respecto a la oferta y la demanda, el contraste mostró que la Licenciatura en Medicina es la carrera con mayor diferencia, tiene una oferta de 3.8% y una demanda de 14.4%, es decir, el 73.6% de los aspirantes no logran ingresar. Posteriormente, la oferta de la Licenciatura en Cirujano Dentista fue de 4.5% y a la demanda de 9.5%. En cambio, la Licenciatura en Derecho contó con una oferta de 11.3% y una demanda de 6.6% (ver Figura 16.5).

Figura 16.5.- Contraste de oferta y demanda del ciclo escolar 2022-2023 de la UABC



Adicionalmente, la Tabla 16.3 concentra la comparación de las tres variables de estudio.

Tabla 16.3.- Contraste de oferta, ingreso y demanda del ciclo escolar 2022-2023 de la UABC en porcentaje

Carreras <sup>a</sup>	Oferta	Ingreso	Demanda
Derecho	11.3	11.6	6.6
Administración De Empresas	6.9	8.3	5.3
Psicología	5.7	6.5	7.4
Contaduría	5.8	5.0	3.0
Ingeniería Industrial	5.3	4.5	3.7
Cirujano Dentista	4.5	4.4	9.5
Médico	3.8	3.7	14.4
Enfermería	3.5	3.5	4.3
Arquitecto	3.1	3.4	2.9
Negocios Internacionales	3.1	3.4	2.7
Actividad Física y Deporte	3.0	2.9	2.0
Mercadotecnia	3.0	2.8	1.7
Traducción	2.4	2.3	1.9
Ingeniería Agrónomo	1.9	2.0	1.6
Ingeniería en Computación	2.4	1.9	1.8
Ingeniería Civil	1.4	1.8	1.6
Ingeniería en Mecatrónica	2.0	1.7	1.5
Relaciones Internacionales	1.9	1.7	1.2
Σ	71.2	71.4	73.1

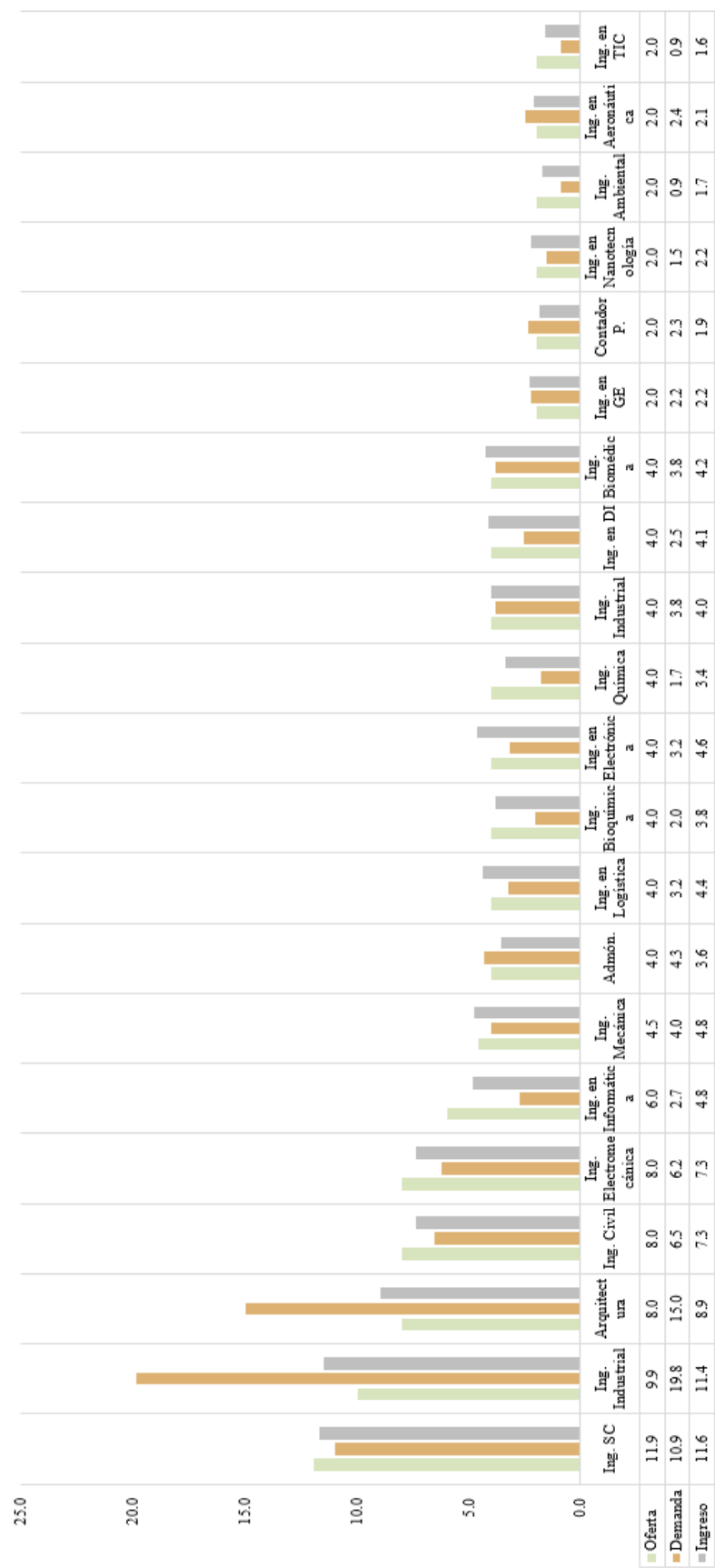
### ***Instituto Tecnológico de Tijuana (ITT)***

El ITT es la segunda IES pública con mayor matrícula, con el 12.6% en el ciclo 2022-2023.

**Oferta, ingreso y demanda educativa ITT.** Con base en los mayores porcentajes, la oferta de la Ingeniería en Sistemas Computacionales es de 11.9%, después Ingeniería Industrial con 9.9% y Arquitectura con 8.0%. De igual forma, el comportamiento del

ingreso fue semejante respecto a las carreras: 11.6% Ingeniería en Sistemas Computacionales, 11.4% Ingeniería Industrial y 8.9% Arquitectura. En el tema de demanda, la carrera de Ingeniería Industrial tiene un 19.8%, seguida de Arquitectura con 15.0% e Ingeniería en Sistemas Computacionales con 10.9%. Se identificó que la carrera de Ingeniería en Gestión empresarial cuenta con 2.2% de ingreso y demanda, y una diferencia porcentual de dos décimas con la oferta. Asimismo, dos carreras presentan datos con diferencias bajas entre variables: la Licenciatura de Contador Público tiene un contraste porcentual de una décima entre el ingreso y la oferta, y de tres décimas con la oferta y demanda; la Ingeniería en Aeronáutica tiene 2.0% de oferta, 2.1% de ingreso y 2.4% de demanda (ver Figura 16.6).

Figura 16.6.- Contraste de oferta, ingreso y demanda del ciclo escolar 2022-2023 del ITT



Nota. SC= Ing. en Sistemas Computacionales. Admón.=Administración. DI=Diseño Industrial. GE= Gestión Empresarial. P.=Público.

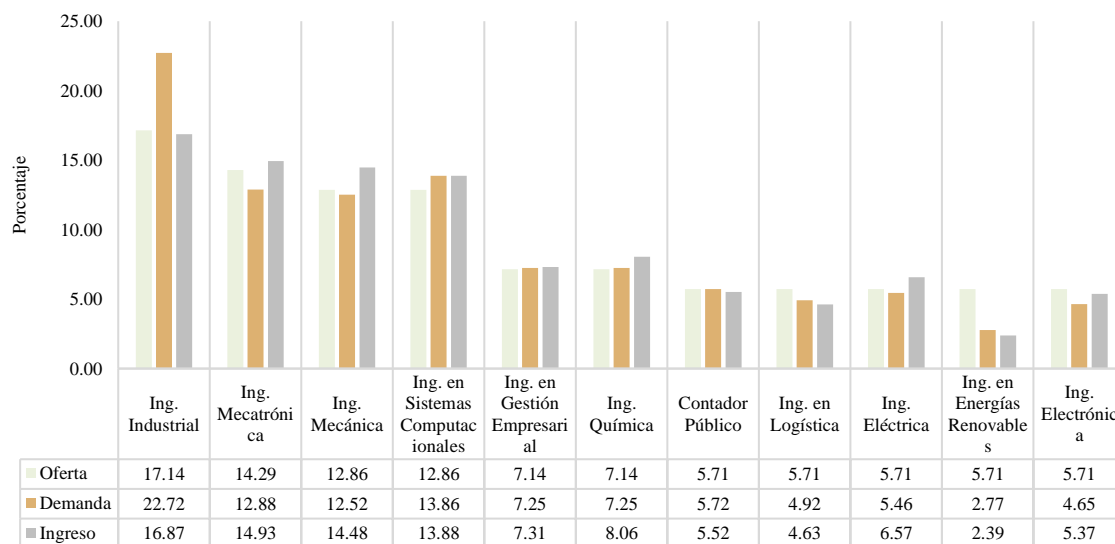
### ***Instituto Tecnológico de Mexicali (ITM)***

El ITM es la tercera IES pública con mayor matrícula en BC con el 4.2% en el ciclo 2022-2023.

**Oferta, ingreso y demanda educativa del ITM.** A partir de los mayores porcentajes, la oferta de la Ingeniería Industrial es de 17.1%, después se ubica la Ingeniería Mecatrónica con 14.3%, y en tercer lugar la Ingeniería Mecánica e Ingeniería en Sistemas Computacionales con 12.9%. De igual forma, el ingreso presenta las mismas carreras con mayor porcentaje que la oferta (Ingeniería Industrial 16.9%; Ingeniería Mecatrónica 14.9%; Ingeniería Mecánica 14.5%). Respecto a la demanda, la carrera de Ingeniería Industrial ocupa el primer lugar con 22.1%, después, Ingeniería en Sistemas Computacionales con 13.9% e Ingeniería en Mecatrónica con 12.9% (ver Figura 16.7).

Se resalta que, la carrera con mayor oferta, ingreso y demanda es Ingeniería Industrial, donde la demanda rebasa la oferta con 24.7%. Al contrario, la Ingeniería en Energías Renovables tiene una mayor oferta frente a la demanda, la diferencia es de 50.9%. Además, resulta importante identificar que la carrera de Contador Público presenta porcentajes iguales de oferta y demanda y una diferencia de dos décimas con el ingreso. Con un comportamiento semejante, la Ingeniería en gestión Empresarial tiene diferencias de una o dos décimas porcentuales entre la oferta (7.1%), ingreso (7.3%) y demanda (7.2%).

*Figura 16.7.- Contraste de oferta, ingreso y demanda del ciclo escolar 2022-2023 del ITM*



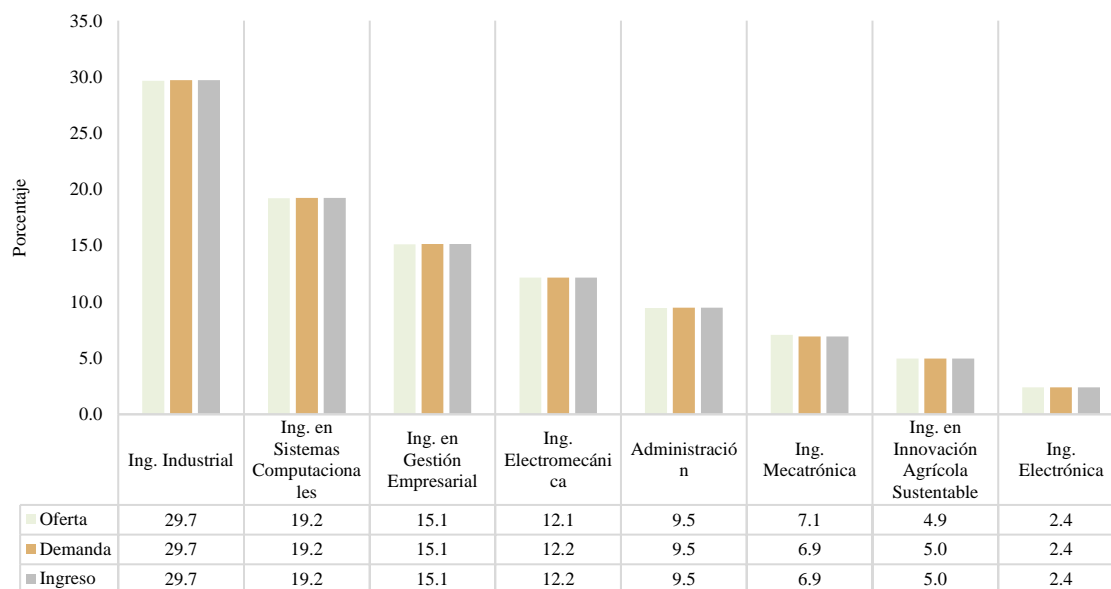
### ***Instituto Tecnológico de Ensenada (ITE)***

El ITE es la cuarta IES pública con mayor matrícula en BC con el 3.2% en el ciclo 2022-2023.

**Oferta, ingreso y demanda educativa del ITE.** Derivado del análisis de las cifras del Anuario de datos e indicadores educativos del ciclo escolar 2022-2023 del Gobierno del Estado de BC (SE, 2022) y del Anuario Estadístico de Educación Superior del ciclo 2022-2023 de la ANUIES (2023), se estudiaron y determinaron los estadísticos de las tres variables comprometidas en este trabajo de investigación. Por consiguiente, las tres carreras con los porcentajes mayores de oferta, ingreso y demanda son: Ingeniería Industrial 29.7%,

Ingeniería en Sistemas Computacionales 19.2% e Ingeniería en Gestión Empresarial 15.1%. Resalta que, con excepción de la Ingeniería Mecatrónica y la Ingeniería en Innovación Agrícola Sustentable, la oferta, ingreso y demanda presentan los mismos porcentajes en seis carreras, lo que representa el 75% de las carreras del ITE. Destaca también, la discrepancia del 91.9% que existe entre la Ingeniería Industrial y la Ingeniería Electrónica respecto a las tres variables, lo que puede representar la relevancia que ocupa la carrera de Ingeniería Industrial en el ITE (ver Figura 16.8).

*Figura 16.8.- Contraste de oferta, ingreso y demanda del ciclo escolar 2022-2023 del ITE*

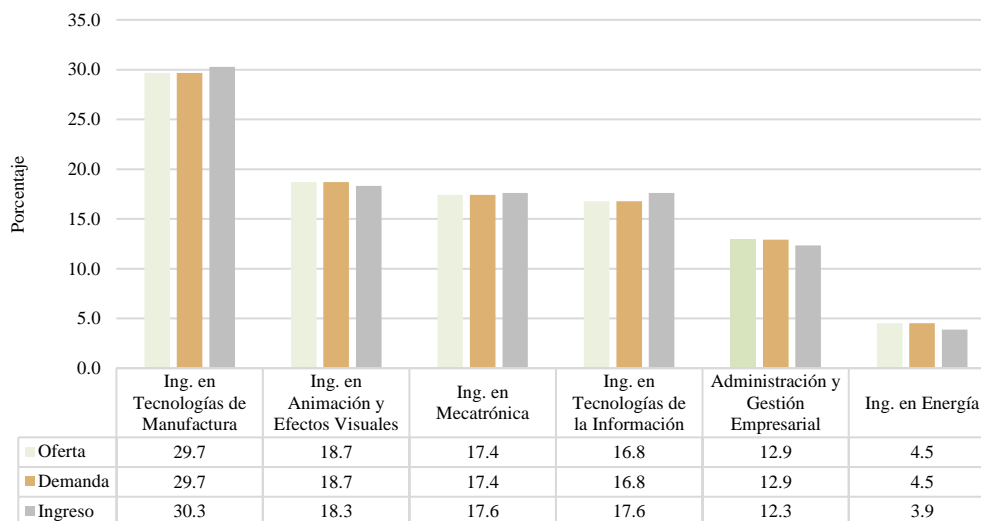


### **Universidad Politécnica de Baja California (UPBC)**

La UPBC es la quinta IES pública con mayor matrícula en BC con el 1.6% en el ciclo 2022-2023.

**Oferta, ingreso y demanda educativa de la UPBC.** Referente a los valores más altos, la oferta y la demanda cuentan con porcentajes iguales: Ingeniería en Tecnologías de Manufactura tiene una oferta 29.7%, Ingeniería en Animación y Efectos Visuales con 18.7% e Ingeniería en Mecatrónica 17.4%. Con relación al ingreso, los porcentajes son cercanos a la oferta y la demanda, en un rango de una a seis décimas porcentuales; solo en el caso de la Ingeniería en Tecnologías de la Información la diferencia es de 6.7%, con mayor peso en el ingreso (ver Figura 16.9).

*Figura 16.9.- Contraste de oferta, ingreso y demanda del ciclo escolar 2022-2023 de la UPBC*



### ***Universidad Tecnológica de Tijuana***

A partir de las bases de datos analizadas, y de las variables estudiadas (oferta, ingreso y demanda) del ciclo 2022-2023, de la UTT solo se contó con la información de la matrícula de 1366 estudiantes en el estado. Las carreras que cuentan con mayor porcentaje de matrícula son: Ingeniería en Electromecánica Industrial 18.4%, Ingeniería en Mecatrónica 18.3% y Licenciatura en Contaduría 9.4% (ver Tabla 16.4).

*Tabla 16.4.- Carreras de la UTT en el ciclo escolar 2022-2023*

Carreras	Matrícula total	
	F <sup>a</sup>	%
Ingeniería en Electromecánica Industrial	252	18.4
Ingeniería en Mecatrónica	250	18.3
Licenciatura en Contaduría	128	9.4
Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia	110	8.1
Ingeniería en Logística Comercial Global	109	8.0
Ingeniería en Tecnología Ambiental	105	7.7
Licenciatura en Diseño y Gestión de Redes Logísticas	91	6.7
Ingeniería en Procesos y Operaciones Industriales	73	5.3
Ingeniería en Energías Renovables	67	4.9
Ingeniería en Manufactura Aeronáutica	48	3.5
Ingeniería en Desarrollo y Gestión de Software	29	2.1
Ingeniería en Biotecnología	27	2.0
Ingeniería en Procesos Bioalimentarios	27	2.0
Ingeniería en Entornos Virtuales y Negocios Digitales	18	1.3
Licenciatura en Gastronomía	18	1.3
Ingeniería en Redes Inteligentes y Ciberseguridad	14	1.0
<b>Totales</b>	<b>1366</b>	<b>100.0</b>

*Nota.* <sup>a</sup> Frecuencias.

### ***Universidad Intercultural de Baja California***

En el caso de la UIBC, los datos encontrados únicamente develaron la matrícula total y el nuevo ingreso del ciclo 2022-2023. La UIBC solo cuenta con un programa de ingeniería en innovación agroalimentaria con 24 estudiantes de nuevo ingreso.

### ***Universidad Nacional Autónoma de México***

Respecto a la UNAM, fundamentado en las bases de datos ya referidas, ofrece la carrera de nanotecnología en la cual 14 estudiantes están registrados como nuevo ingreso en el ciclo escolar 2022-2023.

## **Análisis complementarios**

Las preferencias vocacionales son un referente respecto de la predilección de los jóvenes en cuestiones de formación profesional. Este asunto de las preferencias sirve de brújula para tomar decisiones atendiendo a las demandas del contexto, y también para identificar si estos intereses pueden ser atendidos o son oportunos, considerando las necesidades del escenario social y económico. Por ello, y con base en el análisis general de los datos arrojados por cada IES explorada en este estudio, es relevante puntualizar en los principales programas educativos a los cuales aspiran, en mayor medida, los jóvenes de BC:

1. Médico
2. Cirujano dentista
3. Psicología
4. Derecho
5. Administración de empresas
6. Enfermería
7. Ingeniería industrial
8. Contaduría
9. Arquitectura
10. Gastronomía
11. Negocios internacionales
12. Nutrición
13. Actividad física y deportes
14. Médico veterinario zootecnista
15. Traducción
16. Ingeniería en tecnologías de manufacturas - Industrial
17. Ingeniería computacional.
18. Ingeniería en Mecatrónica

Con esto, valdría la pena preguntarse si estas predilecciones están alineadas a lo que el contexto necesita, aludiendo a que, en la mayoría de los programas enlistados, parecen ser las carreras tradicionales. De manera añadida, se identificaron las tres carreras de ingeniería con la más alta demanda en el ciclo escolar 2022-2023 en BC. En primer lugar, se encuentra Ingeniería Industrial, esta carrera es la más solicitada por los estudiantes en el estado, el segundo lugar lo ocupa Computación o Ciencias Computacionales y en tercer lugar se ubica Mecatrónica.

Particularmente, la carrera de Ingeniería Industrial es la más demandada en la UABC, ITT, ITM y el ITE; la UPBC no oferta esta carrera. La figura 16.10 muestra el comportamiento de las tres carreras con mayor demanda por IES pública.



*Figura 16.10.- Ingenierías con mayor demanda en el ciclo 2022-2023 en BC y por IES pública*

No.	Demanda de ingenierías en BC				
1	Ingeniería Industrial.				
2	Ingeniería en Computación/Sistemas Computacionales.				
3	Ingeniería en Mecatrónica.				
	UABC	ITT	ITM	UPBC	ITE
1	Industrial	Industrial	Industrial	Tecnologías de Manufactura	Industrial
2	Agrónomo	Sistemas Computacionales	Mecatrónica	Animación y Efectos Visuales	Sistemas Computacionales
3	Computación	Civil	Mecánica	Mecatrónica	Gestión Empresarial
4	Civil	Electromecánica	Sistemas Computacionales	Tecnologías de la Información	Electromecánica
5	Mecatrónica	Informática	Gestión empresarial	Energía	Mecatrónica

La identificación de la demanda de las carreras de ingeniería en BC posibilita conocer los intereses vocacionales de los aspirantes a la ES; de esta manera, es posible orientar, proponer y tomar acciones con propósitos de innovación y mejora para la formación de profesionales en el estado, en atención a las necesidades del entorno laboral y social.

## Conclusiones

Parece relevante reconocer que la ahora Cuarta Revolución Industrial o revolución 4.0 incide en cambios profundos que se están experimentando en el ámbito del quehacer humano. Transformaciones marcadas por los efectos de la globalización, la ingeniería genética, las aplicaciones de la nanotecnología, la aparición de nuevos modelos de negocio, la automatización de procesos, la irrupción de las múltiples aplicaciones de la inteligencia artificial, la convergencia de tecnologías digitales, físicas y biológicas que modificarán fundamentalmente la forma en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos (Schwab, 2017).

Para el año 2030, más del 10% de la población económicamente activa del país tendrá que cambiar de profesión debido a la automatización (McKinsey Global Institute, 2017). Lo anterior, obliga a que las IES oferten programas educativos que atiendan las demandas que el futuro exige.

Esta investigación hizo un primer acercamiento a presentar un escenario general respecto de un conjunto de IES y la oferta, demanda e ingreso de los programas educativos en BC, pretendiendo así, entender y atender a los intereses de instancias públicas que procuren estrategias y mejoras de la ES en el Estado.

Ahora, y con base en este panorama presentado, queda explorar las condiciones que los programas educativos estudiados poseen y ofrecen a las poblaciones estudiantiles. Sería relevante puntualizar en IES que ofrecen programas de impacto social y económico, ya sea de mayor o menor demanda, que lleven a un análisis más profundo respecto de sus recursos y posibilidades en la mejora de sus servicios.

## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2023). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2018). Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. [http://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/VISION\\_Y\\_ACCION\\_2030.pdf](http://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf)
- Castellanos-Ramírez, J. C., y Niño, S. A. (2022). Educación Superior en México: los retos del gobierno presidencial en el periodo 2018-2024 en materia de cobertura. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30, 394-413. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902288>
- De Garay, A. (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *El cotidiano*, 19(122), 75-85. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512209.pdf>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2023). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023*. <https://bitly.ws/32jLi>
- Ferreira, M. M. (2017). Overview: Some Stylized Facts. En M. M. Ferreira, C. Avitabile & F. H. Paz (Eds.), *At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean* (pp. 1-38). World Bank Publications.
- Gobierno del Estado de Baja California. (2023a). Educación, Ciencia y Tecnología. En *Segundo Informe de Gobierno* (pp. 305-406). [https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/segundo\\_informe/5.%20Educaci%C3%B3n,%20Ciencia%20y%20Tecnolog%C3%ADa.pdf](https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/segundo_informe/5.%20Educaci%C3%B3n,%20Ciencia%20y%20Tecnolog%C3%ADa.pdf)
- Gobierno del Estado de Baja California. (2023b). *Indicadores por áreas de interés. Área Educación Incluyente y Equitativa*. <http://www.monitorbc.gob.mx/indicadores/area?area=12&ejercicio=2022>
- Gobierno de México. (2020, 13 de febrero). *Fundación de Baja California*. <https://bitly.ws/32jL8>
- Gobierno de México. (2023, 17 de agosto). *Data México*. Secretaría de Economía. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/baja-california-bc>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2020). *Consulta de indicadores sociodemográficos y económicos por área geográfica: Baja California*. <https://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2023). *Las 10 más*. <https://imco.org.mx/comparacarreras/las-10-mas>
- López, M. L., y Esquivel, P. X. (2021). Caracterización de estudiantes en distintos tipos de instituciones de educación superior en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 51(3), 71-96. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.408>
- McKinsey Global Institute. (2017). *Jobs lost, jobs gained: workforce transitions in a time of automation*. McKinsey & Company. [https://www.mckinsey.com/~/\\_media/mckinsey/featured%20insights/future%20of%20organizations/what%20the%20future%20of%20work%20will%20mean%20for%20](https://www.mckinsey.com/~/_media/mckinsey/featured%20insights/future%20of%20organizations/what%20the%20future%20of%20work%20will%20mean%20for%20)

- 0jobs%20skills%20and%20wages/mgi-jobs-lost-jobs-gained-report-december-6-2017.ashx
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Nacional Unidas (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Oliveros-Ruiz, M. A. (2021). Panorama of teaching in higher education institutions under science, technology, engineering and mathematics (STEM) programs. *Revista científica*, (40), 2-12. <http://www.scielo.org.co/pdf/cient/n40/2344-8350-cient-40-2.pdf>
- Schwab, K. (2017). *La cuarta revolución industrial*. Editorial Debate.
- Secretaría de Educación (2022). *Principales cifras estadísticas: Anuario de datos e indicadores educativos del ciclo escolar 2022-2023*. Gobierno del Estado de Baja California. <https://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2023/index.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_de\\_Educacion\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf)
- World Economic Forum (2018). *La cuarta revolución industrial impulsa la globalización 4.0*. <https://es.weforum.org/agenda/2018/11/la-cuarta-revolucion-industrial-impulsa-la-globalizacion-4-0/>

## Capítulo 17.- Programa de desarrollo personal: fortaleciendo la salud mental de estudiantes de medicina y psicología

*Personal development program: strengthening the mental health of medicine  
and psychology students*

**Olimpia Isaura Gómez Pérez**

Doctora en Psicología de la Educación y el Desarrollo, UNAM

[draoligomez@gmail.com](mailto:draoligomez@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7264-0398>

**Julieta Vélez Belmonte**

Directora de la Escuela de Psicología de la Universidad Anáhuac Puebla

[julieta.velez@anahuac.mx](mailto:julieta.velez@anahuac.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-0917-8991>

### Resumen

Las y los profesionales de la salud tienen mayor riesgo de padecer trastornos mentales como ansiedad, depresión y abuso de sustancias, debido a las características y demandas de su trabajo, que pueden agravarse hacia el suicidio. Con fines tanto preventivos como remediales, México realiza diversos esfuerzos para favorecer y atender la salud mental tanto para niños, niñas y adolescentes en educación básica, como para profesionistas y público en general. Las universidades alrededor del mundo han respondido al hueco en la atención de personas jóvenes universitarias con programas de sensibilización y prevención de la salud mental, especialmente para áreas de la salud. En este capítulo se comparten resultados cuantitativos y cualitativos de la implementación del Programa de Desarrollo Personal de la Universidad Anáhuac Puebla con estudiantes de medicina y psicología. El PDP demuestra impactar positivamente en el rendimiento académico, especialmente en las mujeres; así como estar contextualizado y contar con la infraestructura e insumos suficientes para satisfacer las necesidades del alumnado que lo cursa.

**Palabras clave:** Salud mental; estudiantes universitarios; prevención; medicina; psicología.

### Abstract

Health professionals are at greater risk of suffering from mental disorders such as anxiety, depression and substance abuse, due to the characteristics and demands of their work, which can worsen towards suicide. For both preventive and remedial purposes, Mexico makes various efforts to promote and care for mental health for both boys, girls and adolescents in basic education, as well as for professionals and public in general. Universities around the world have responded to the gap in the care of young university students with mental health

awareness and prevention programs, especially for health areas. In this chapter, quantitative and qualitative results of the implementation of the Personal Development Program of the Universidad Anáhuac Puebla with medical and psychology students are shared. The PDP is shown to positively impact academic performance, especially in women; as well as being contextualized and having sufficient infrastructure and supplies to meet the needs of the students who participate in it.

**Keywords.** Mental health; university students; prevention; medicine; psychology.

---

## Introducción

El ingreso a la universidad supone retos personales y académicos, derivados de la etapa del desarrollo, así como de las condiciones socioculturales de las y los jóvenes (Alarcón, 2019). Estudiantes del área de la salud (psicología, trabajo social, nutrición) y los de medicina en particular, tienen riesgo de padecer trastornos mentales como ansiedad, depresión y abuso de sustancias; además de una alta tasa de suicidio en comparación con otras áreas (Sánchez y Benítez, 2021).

La salud mental es un estado de bienestar que permite a las personas afrontar las dificultades de la vida, reconocer sus habilidades, aprender y trabajar adecuadamente, así como contribuir a su comunidad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022), incluye aspectos emocionales, psicológicos y sociales de las personas y afecta lo que pensamos, sentimos y hacemos (MedlinePlus, 2024). Factores tanto personales como sociales influyen en la salud mental, como la genética, el consumo de sustancias, la pobreza y la exposición a la violencia (OMS, 2022).

México busca favorecer la salud mental de las personas con normativas tanto educativas como laborales. El Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica (Gobierno de México, 2022) impulsan la salud mental, favoreciendo habilidades sociales, psicológicas, emocionales y afectivas; a través de la convivencia sana en la escuela y el hogar, el aprendizaje y la práctica de contenidos relacionados, así como con programas y acciones regionales.

Las Normas Oficiales Mexicanas (NOM) son regulaciones obligatorias de procesos y servicios para la población en general (Gobierno de México, 2024); las más relevantes en salud mental son la NOM-025-SSA2-2014: atención en salud mental de calidad, integral e interdisciplinaria con servicios y acciones tanto preventivas como remediales, respetando los derechos del paciente, con un enfoque en su recuperación y reintegración social (DOF, 2014); la NOM-028-SSA2-2009: prevención, tratamiento y control de las adicciones con un abordaje integral, preventivo y rehabilitante (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2009); la NOM-035-STPS-2018: salud mental en el contexto laboral para identificar y disminuir factores de riesgo psicosocial y promover un ambiente saludable de trabajo (DOF, 2018), y la NOM-025-SSA2-2012: prestación de servicios integrales y de calidad en salud mental dentro de los hospitales (Secretaría de Salud, 2015).

### *Planteamiento del problema*

A pesar de los esfuerzos, las estadísticas sobre trastornos mentales, abuso de sustancias y suicidio siguen subiendo, especialmente en personas adultas jóvenes

(Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). La primera Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) indicó un promedio en el balance anímico de la población adulta de 5.07: experimentan más estados emocionales positivos que negativos, pero no en su totalidad; las mujeres en particular y en general las personas de Oaxaca, Puebla y Tabasco presentaron menor energía y vitalidad y más cansancio y estados emocionales negativos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). La población con depresión comprende un 15.4%, mientras que en las mujeres asciende al 19.5%; el porcentaje de mujeres con ansiedad tanto severa como mínima es más alto que el de los hombres (INEGI, 2021).

Los síntomas depresivos tienen que ver con sensaciones de tristeza, vacío, pérdida de interés, cansancio, falta de energía, irritabilidad, soledad, falta de apetito, pérdida de memoria y concentración casi todo el día, casi todos los días y persistentemente; en México, las mujeres tienen una prevalencia del 19.6%, los hombres del 9.1%; las personas adultas de mediana edad tienen la mayor prevalencia promedio (17.5%), seguidos por adultas mayores (15.3%) y jóvenes (12.1%) (Cerecero-García et al., 2020).

Antes de la pandemia, en México, había una prevalencia del 15% de ansiedad, que aumentó al 50% en 2020; la depresión aumentó del 5% al 28% y el suicidio se elevó un 11% (OECD, 2021). La ansiedad puede evolucionar a un trastorno de ansiedad generalizado, caracterizado por preocupación y miedo excesivos y constantes que interfieren con la vida cotidiana. De acuerdo con el INEGI, el 19.3% de la población adulta mexicana padece síntomas severos de ansiedad y más de 30% de forma leve o moderada (Secretaría de Salud, 2024a).

Las muertes por suicidio han aumentado junto con la tasa de depresión (García, 2023). En 2017, se registraron 6,494 suicidios por cada 100 mil habitantes, que aumentó a 8,123 para 2022; de las mujeres de 18 años y más, 16.3 % declaró sentirse con depresión más de la mitad o casi todos los días de la semana, en contraste con 9.1 % de los hombres; de las personas que no cuentan con redes de apoyo, 25.8 % se sintió con depresión más de la mitad de la semana o casi todos los días, a diferencia de quienes cuentan con apoyo con el 12.6%; el rango de edad donde más aumentó la tasa de suicidio de 2017 a 2021 fue de 30 a 39 años, para 2022, la tasa más alta fue la del grupo de 25 a 29 años (INEGI, 2023).

A pesar de tener bajas prevalencias de consumo de drogas en comparación con otros países, México aumentó el uso de drogas ilegales, especialmente de marihuana en ambos sexos; el consumo ha sido históricamente mayor en hombres para todas las drogas (marihuana, cocaína, anfetaminas y medicamentos), pero en adolescentes y en el consumo de anfetamínicos, la brecha se está reduciendo (Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], 2017). En 2020, las sustancias con mayor consumo fueron alcohol, tabaco y marihuana, la diferencia entre hombres y mujeres fue entre 6 y 10 puntos porcentuales (Comisión Nacional contra las Adicciones [CONADIC], 2021).

Esta realidad implica importantes retos para profesionales de la educación y la salud mental que van más allá de la detección e intervención (Palacios-Jiménez et al., 2022). Es necesario desarrollar y evaluar alternativas para disminuir factores de riesgo, en sintonía con las diferentes etapas del desarrollo, considerando que la formación profesional es una de las más significativas donde además de volverse más competentes, las personas también aprenden a afrontar los retos de la vida y la profesión. Actualmente, existe un vacío en las acciones de identificación, prevención e intervención para estudiantes universitarios, que puede estar favoreciendo tanto el aumento en el consumo de personas jóvenes como la permanencia del consumo a lo largo de la vida adulta.

### *Antecedentes*

La Comisión Nacional de Salud Mental y Adicciones (CONASAMA), “tiene por objeto hacer efectivo el derecho a la prevención, control y atención de la salud mental y adicciones a la población mexicana, por medio de un modelo comunitario con enfoque de atención primaria a la salud integral con respeto a los derechos humanos, a la interculturalidad y a la perspectiva de género” (DOF, 2023, párr. 23); su Programa de Acción Específico de Salud Mental y Adicciones 2020-2024 (Secretaría de Salud, 2022) se centra en mejorar la prevención, atención, tratamiento y rehabilitación de las personas con trastornos mentales y adicciones, así como en promover la salud mental de la población mexicana.

El Programa Nacional para la Prevención del Suicidio (PRONAPS) establece mecanismos de intervención para atender a las personas que solicitan atención por riesgo suicida y reducir la mortalidad, con prevención, atención, posvención e investigación (Secretaría de Salud et al., 2023); como las Brigadas Comunitarias en Salud Mental (BCSM), grupos comunitarios de personal médico y psicológico que se capacitan para identificar y atender oportunamente a personas con riesgo suicida (Secretaría de Salud, 2024b); así como el Programa de Detección Temprana y Atención de la Salud Mental para Médicos Internos de Pregrado y Pasantes de Servicio Social en Medicina, con herramientas y capacitación especializadas para identificar y atender oportunamente los problemas de salud mental (Secretaría de Salud, 2020).

La Ley General de Educación Superior (DOF, 2021) promueve la creación de políticas, y programas que contribuyan al bienestar emocional y psicológico del alumnado, así como del personal académico y administrativo de las instituciones de educación superior, a través de servicios como asesoría psicológica, orientación, apoyo emocional, y sensibilización sobre la importancia de la salud mental y la prevención de problemas psicológicos. Además, las universidades reconocen actualmente la importancia de favorecer la salud mental de sus estudiantes a través de programas para la sensibilización y desestigmatización sobre problemas de salud mental, promoción de culturas integradoras para el bienestar, servicios de salud mental y evaluación continua (Roberts, 2022).

La respuesta más común de las universidades es la implementación de un programa específico para el tema de salud mental multidisciplinario, incluyente, dinámico y contextualizado; con la participación del alumnado y la generación de espacios de interacción social diferentes a los académicos, divulgación periódica de acciones y resultados, evaluación regular de factores de riesgo y protección, síntomas y prevalencia (Zapata-Ospina et al., 2021), así como atención prioritaria a las mujeres (Cuenca et al., 2020).

De acuerdo con la literatura, los programas universitarios para promover la salud mental se beneficiarían de incluir las Habilidades Para la Vida (HPV) y las habilidades socioemocionales, necesarias en los procesos de formación académica, adaptación al contexto universitario, permanencia estudiantil y alcance de competencias profesionales (Bonilla-Flores et al., 2021). También es recomendable evaluar y publicar dichos programas, pues la literatura sobre programas universitarios de salud mental para estudiantes es escasa (Cuenca-Robles et al., 2021).

Dentro de los objetivos formativos de la Universidad Anáhuac Puebla (UAP), se promueve una visión motivada de la dignidad y centralidad de la persona humana (Universidad Anáhuac Puebla, 2024), por lo que se construyó el Programa de Desarrollo

Personal (PDP), que busca promover el desarrollo personal en los estudiantes de las licenciaturas de psicología y medicina, promoviendo la adquisición de herramientas psicológicas que fortalezcan las esferas afectiva, cognitiva, comportamental e interpersonal, para desarrollar el potencial humano, con un modelo preventivo, personalizado y especializado de acompañamiento académico-psicológico (Vélez y Gómez, 2020).

Se crearon sesiones que abordan tanto las 10 HPV de la OMS (World Health Organization [WHO], 2020), como las habilidades de desarrollo socioemocional (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2024). Para el alumnado de Medicina el PDP es requisito de primer semestre; para Psicología, el PDP se toma en 3° o 4° semestre, lo que les permite profundizar en su autoconocimiento como psicólogos y psicólogas en formación (Vélez y Gómez, 2020).

El programa se diseñó con una primera fase de reflexión y autoconocimiento (sesiones 1-5) y otra de desarrollo de habilidades sociales (sesiones 7-11). Se divide en 12 sesiones: apertura, evaluación intermedia y cierre, y 9 sesiones donde se revisan las HPV: Autoconocimiento, Manejo de emociones y sentimientos, Manejo de tensiones y estrés, Pensamiento crítico y Autorregulación académica (misma sesión), Toma de decisiones, Empatía, Comunicación asertiva, Solución de problemas y Relaciones interpersonales. Las sesiones son realizadas en la Clínica de Psicología (CP) de la UAP, a lo largo de 12 semanas, una sesión por semana con duración de una hora, impartidas de manera presencial (a excepción del periodo de confinamiento por COVID-19) por terapeutas especialistas que han recibido diferentes entrenamientos sobre el PDP, sus propósitos y actualizaciones, así como herramientas y actividades que pueden utilizar para cada sesión.

Debido al tiempo que requieren los programas educativos en implementarse y sistematizarse, se recomienda que sean evaluados cada 5 o 6 años aproximadamente (García-Cabrero, 2010). El Modelo de evaluación de Programas CIPP (Contexto-Insumo-Proceso-Producto) de Stufflebeam (2003), entra en los modelos sistémicos de evaluación, que abordan los insumos, la estructura, el proceso y las salidas, con el propósito de indicar fortalezas y áreas de oportunidad en todos los aspectos del programa, orientadas a promover la sostenibilidad de los programas y sus resultados a través del tiempo (García-Cabrero, 2010).

Además de garantizar la implementación del programa, es necesario facilitar su sostenibilidad: el grado en el que un nuevo programa implementado es capaz de ser mantenido o institucionalizado dentro de las configuraciones y procesos en marcha (Proctor et al., 2011). Proctor y sus colaboradores (2011) consideran el concepto de sostenibilidad como parte de la taxonomía de los resultados de la implementación de una intervención, los cuales sirven como: (a) indicadores del éxito en la implementación, (b) indicadores proximales de los procesos de implementación con relevancia de áreas que requieren perfeccionamiento para que el programa logre ser sostenible y (c) resultados intermedios clave en relación con un sistema de servicios.

Han y Weiss (2005) también sugieren un modelo con cuatro elementos considerados ingredientes esenciales para la sostenibilidad de una intervención educativa: aceptación del programa por parte de las escuelas y profesores, evidencia de la efectividad del programa, implementación factible con una base actual y recursos mínimos, así como flexibilidad y adaptabilidad en la implementación del programa en contextos diversos. A pesar de los adelantos en la implementación de programas de prevención y tratamiento en salud mental, son pocos los modelos referentes a la sostenibilidad de este tipo de programas en contextos educativos.



## Método

Con el propósito de medir el impacto del PDP, se llevó a cabo un pretest y un posttest de las HPV y se recabaron los promedios académicos generales del alumnado participante, antes y después de cursar el programa, durante los dos semestres de 2022 (Fase I). Se busca evidenciar la influencia del programa en el desarrollo de las HPV y cómo favorece el rendimiento académico de quienes lo cursan, evaluado a través de sus calificaciones. Asimismo, a lo largo del primer semestre de 2023 (enero-mayo) se llevó a cabo una evaluación del PDP, tomando como referencia el modelo CIPP (Stufflebeam, 2003) (Fase II).

### *Fase I*

Impacto en el rendimiento académico y en las habilidades para la vida (HPV).  
Diseño preexperimental con pre-posttest y grupos preformados.

#### *Instrumentos*

- Rendimiento académico: calificaciones del bachillerato, propedéutico, promedio de primer semestre (medicina) y de 4º semestre (psicología).
- HPV: Cuestionario de HPV de Díaz y colaboradores (2013), con ocho preguntas para cada habilidad: Autoconocimiento, Manejo de emociones, Manejo de tensiones y estrés, Pensamiento crítico, Toma de decisiones, Empatía, Comunicación asertiva y Solución de problemas.
- Autorregulación académica: Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado de Lezama (2005), que evalúa las tres fases autorregulatorias (planeación, supervisión y evaluación), cada una con cinco reactivos.

Todos los cuestionarios se respondieron utilizando una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos para evitar exceso de puntuaciones intermedias: “Exactamente igual a mí”, “Se parece a mí”, “Poco parecido a mí”, “Nada parecido a mí”.

#### *Participantes*

228 estudiantes de las licenciaturas en medicina (144) y psicología (84), de la Universidad Anáhuac Puebla, que cursaron el PDP durante los semestres de enero-mayo y agosto-diciembre de 2022.

#### *Procedimiento*

Todo el alumnado participante en el PDP firmó un consentimiento informado dando su permiso para utilizar información de sus sesiones y pruebas para fines de investigación. Antes de iniciar las sesiones de los semestres del año 2022, cada terapeuta compartió con su estudiante un formulario con el cuestionario correspondiente con la HPV a evaluar y revisar en esa sesión (pretest). Al concluir el semestre, todo el alumnado participante respondió de nuevo los cuestionarios (posttest). Durante el mismo año, se recabaron las calificaciones de bachillerato, propedéutico y primer semestre del alumnado de medicina y las calificaciones del semestre anterior y las finales de 4º semestre para el alumnado de psicología. Los puntajes de las ocho HPV y la autorregulación académica, se compararon entre sí y se relacionaron con el rendimiento académico.

## Fase II

Evaluación del PDP a través de un enfoque mixto de investigación evaluativa utilizando el Modelo CIPP de Stufflebeam (2003).

### *Instrumentos*

Se diseñaron una serie de entrevistas, grupos de enfoque y encuestas y se aplicaron el cuestionario DASS-21 (Gurrola et al., 2006), el Cuestionario de Riesgo Suicida (Bahamón y Alarcón-Vásquez, 2018), la Escala de Conductas Alimentarias de Riesgo (Unikel-Santoncini, 2004), así como la Encuesta ASSIST sobre el consumo de sustancias (OMS, 2011). En la Tabla 17.1 se puede ver la distribución de los instrumentos.

*Tabla 17.1.- Instrumentos de evaluación para cada aspecto del modelo CIPP (Stufflebeam, 2000)*

Contexto	Insumos	Procesos	Productos
Entrevista semiestructurada sobre las necesidades y problemáticas que han identificado en estudiantes de medicina y psicología en relación con la salud mental. Encuesta sobre necesidades de salud mental, personales, académicas, sociales, profesionales y de vida universitaria para estudiantes de primeros semestres de medicina y psicología.	Entrevista semiestructurada sobre el capital económico, humano y de infraestructura para el programa.	Grupo de enfoque con terapeutas sobre las necesidades detectadas y las actividades que realizan. Grupo de enfoque con equipo de la Clínica sobre la ejecución e implementación del programa. Cuestionario para estudiantes que se encontraban cursando el programa.	Encuesta para estudiantes sobre su experiencia en el PDP. Cuestionarios de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21), Escala de Riesgo suicida (ERS), Conductas Alimentarias de Riesgo (CAR) y consumo de sustancias (ASSIST).

### *Participantes*

- 3 docentes de la Escuela de Psicología (EP) y 3 de Medicina.
- 3 integrantes del personal administrativo de la CP (coordinadora, responsable y auxiliar).
- 6 terapeutas de la CP con experiencia impartiendo el PDP de entre un semestre y 7 años.
- Directora de la EP, directora de la Escuela de Medicina y Coordinadora de la CP.
- 92 estudiantes (40 de 1º y 2º semestres de ambas carreras, y 52 de 3º semestre de Medicina y 5º semestre de Psicología; 60% de Medicina en ambos casos, para las encuestas de necesidades estudiantiles y experiencia en el PDP).
- 10 estudiantes (5 de Medicina y 5 de Psicología, para la prueba ASSIST).
- 60 estudiantes (50% de Medicina y 50% de Psicología, para la batería de pruebas con DASS-21, ERS y CAR).

### *Procedimiento*

Antes de recabar la información se solicitó a todas las personas participantes que firmaran un consentimiento informado, donde se estableció la confidencialidad de sus respuestas y la protección de la información. Posteriormente, se solicitó confirmación verbal (entrevistas y grupos de enfoque) o por escrito (cuestionarios) de su participación libre en la investigación. También se solicitó autorización para audiograbar las entrevistas y grupos de enfoque, para transcribirlas posteriormente.

Las entrevistas y grupos de enfoque fueron realizadas en las oficinas administrativas de ambas escuelas, así como en el cubículo familiar de la CP, con duración aproximada de una hora. Las escalas y cuestionarios se aplicaron con formularios digitales enviados por correo a las y los estudiantes que habían cursado el programa o que lo estaban cursando. Se dio seguimiento a las respuestas de los cuestionarios durante dos semanas para recabar mayor cantidad de respuestas.

Debido a la información sensible de la prueba ASSIST, se reservaron horarios en el consultorio familiar de la Clínica para brindar privacidad a las diez personas que aceptaron responderla. La información recabada con las entrevistas y grupos de enfoque se evaluó de manera cualitativa, identificando categorías de análisis *a posteriori* y sus viñetas representativas.

El análisis de las calificaciones y pruebas se hizo con la versión 26 del software estadístico SPSS. Finalmente, se redactaron las conclusiones enfatizando resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, fortalezas y áreas de oportunidad del programa.

## Resultados

### *Fase I. Pre y postest de habilidades para la vida y su relación con el rendimiento académico*

En este apartado se presentan los índices de las comparaciones entre las calificaciones del alumnado antes y después de cursar el PDP (Tabla 17.2), las distinciones por sexo (Tabla 17.3), así como las diferencias en las evaluaciones del pretest y postest de las HPV de: autoconocimiento (AU), emociones (EM), manejo de tensiones y estrés (TE), pensamiento crítico (PC), toma de decisiones (TD), empatía (ET), asertividad (AS), solución de problemas (SP); además de la autorregulación académica (AA) (ver Tablas 17.4, 17.5 y 17.6).

*Tabla 17.2.- Diferencias en las calificaciones de estudiantes de medicina antes y después de cursar el PDP*

Estadísticas de muestras emparejadas				
	Media	N	Desv. DesviaciónDesv. Error promedio	
Par 1	Promedio-propedéutico	8.5537	144.41993	.03499
	Promedio-final 1°-sem	8.7000	144.57138	.04762
Par 2	Promedio-bachillerato	8.6944	144.69280	.05773
	Promedio-propedéutico	8.5636	144.41267	.03439
Par 3	Promedio-bachillerato	8.6750	140.69211	.05849
	Promedio final 1°-sem	8.7008	140.58491	.04943

*Nota.* Resultado del análisis de comparación de medias entre el promedio del propedéutico, el bachillerato y el primer semestre.

Las diferencias entre las calificaciones fueron significativas, excepto para el caso del par 3 (promedio bachillerato vs promedio del primer semestre). Entre el propedéutico y el primer semestre, hubo un aumento de dos décimas ( $t_{(143-1)}=3.49$ ,  $p=.001$ ). Los datos anteriores sugieren que hubo algo entre el propedéutico y el promedio del primer semestre que propició una mejora estadísticamente significativa en el rendimiento académico del alumnado participante.

*Tabla 17.3.- Medias de las diferencias por sexo en calificaciones de estudiantes de medicina*

Estadísticas de grupo				
	Sexo	N	Media	Desv. Desviación
Bachillerato	Mujer	1058	8.8429	.62954
	Hombre	40	8.2900	.69644
Propedéutico	Mujer	1058	5.937	.44091
	Hombre	39	8.4823	.31547
1º- semestre	Mujer	1018	8.211	.47389
	Hombre	39	8.3892	.72276

*Nota.* Resultado del análisis de comparación de medias en los promedios de bachillerato, propedéutico y primer semestre de hombres y mujeres.

Se encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres tanto en el bachillerato ( $t_{(143-1)}=4.58$ ,  $p=.000$ ) como en el primer semestre ( $t_{(143-1)}=4.13$ ,  $p=.000$ ). Lo anterior es interesante si se contrasta con las diferencias entre los promedios por etapa: no hay diferencias entre hombres y mujeres en el bachillerato, al igual que no hay diferencias entre el bachillerato y el primer semestre, lo que puede llevar a concluir que lo que ocurre entre el propedéutico y el primer semestre, favorece aún más a mujeres que hombres.

*Tabla 17.4.- Medias del pre y postests de habilidades para la vida, medicina y psicología*

Estadísticas de muestras emparejadas				
	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	AU-Pre	3.1295	84.30707	.03350
	AU-Pos	3.1339	84.27903	.03044
Par 2	EM-Pre	2.4726	82.44446	.04908
	EM-Pos	2.7119	82.27617	.03050
Par 3	TE-Pre	3.3797	79.39195	.04410
	TE-Pos	3.4858	79.34898	.03926
Par 4	PC-Pre	3.0759	79.39600	.04455
	PC-Pos	3.2943	79.26782	.03013
Par 5	TD-Pre	3.0721	78.33981	.03848
	TD-Pos	3.4327	78.49169	.05567
Par 6	TE-Pre	2.7330	81.33293	.03699
	TE-Pos	3.1914	81.38329	.04259
Par 7	AS-Pre	3.3734	80.38075	.04257
	AS-Pos	2.5000	80.37894	.04237
Par 8	SP-Pre	2.8967	75.33977	.03923
	SP-Pos	3.1583	75.35967	.04153

*Nota.* Resultado del análisis de comparación de medias entre el pretest y el postest de las habilidades para la vida evaluadas.

Respecto a las HPV, todas las diferencias entre el pre y el postest fueron significativas a excepción del autoconocimiento y el Manejo de tensiones y estrés. En todos los casos, las medias aumentaron en el postest (a excepción de la Asertividad, que disminuyó 8 décimas en el postest). Las diferencias más grandes se encontraron en el manejo de emociones, con 3 décimas; la toma de decisiones con 4 décimas; la empatía con 4 décimas, y la solución de problemas con 3 décimas.

*Tabla 17.5.- Índices del pre y postest de habilidades para la vida, medicina y psicología*

Prueba de muestras emparejadas					
	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior	
					t gl
AU.42664	.04655		-.09705	.08812	-0.096 83.924
EM.48520	.05358		-.34594	-.13272	-4.467 81.000
TE .51542	.05799		-.22146	.00944	-1.828 78.071
PC .43691	.04916		-.31622	-.12049	-4.442 78.000
TD .57898	.06556		-.49112	-.23004	-5.500 77.000
EM.46854	.05206		-.56194	-.35473	-8.804 80.000
AS .50609	.05658		.76081	.98606	15.43679.000
SP .52761	.06092		-.38306	-.14028	-4.295 74.000

*Nota.* Resultado del análisis de comparación de medias entre el pre y el postest de habilidades para la vida.

*Tabla 17.6.- Diferencia de medias entre pre y postests de autorregulación académica*

Estadísticas de muestras emparejadas			
	Media N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1Planeación-Pretest	3.600074.74319		.08639
Planeación-Postest	2.240574.37596		.04370
Par 2Supervisión-Pretest	3.491974.67535		.07851
Supervisión-Postest	3.913574.52141		.06061
Par 3Evaluación-Pretest	3.932474.62310		.07243
Evaluación-Postest	2.891974.34113		.03966
Par 4AutorregulaciónT-Pre	3.674874.53674		.06239
AutorregulaciónT-Pos	3.015374.27221		.03164

*Nota.* Resultado del análisis de comparación de medias entre el pre y el postest de las tres fases de autorregulación académica y la autorregulación académica total.

Hubo diferencias significativas en las tres fases de la autorregulación académica y en el puntaje total: Autorregulación-T. Sin embargo, se presentó una disminución de 1.4 puntos en planeación ( $t_{(73-1)}=13.99$ ,  $p=.000$ ), 1.1 puntos en evaluación ( $t_{(73-1)}=12.56$ ,  $p=.000$ ), y 6 décimas en autorregulación académica total ( $t_{(73-1)}=9.83$ ,  $p=.000$ ). La única variable que aumentó en el postest fue la supervisión, con 5 décimas ( $t_{(73-1)}=-4.71$ ,  $p=.000$ ).

### ***Fase II. Evaluación del Programa de Desarrollo Personal***

Los resultados cualitativos se dividieron por herramientas: 1. Entrevista semiestructurada para docentes de psicología y medicina sobre problemáticas y necesidades de salud mental. 2. Grupo de enfoque con personal administrativo encargado del funcionamiento del PDP. 3. Grupo de enfoque con terapeutas que imparten el PDP. 4. Entrevista semiestructurada para la directora de la EP y la coordinadora de la CP.

Los resultados cuantitativos de la evaluación del programa se analizaron a través de frecuencias de respuesta: 1. Encuesta para estudiantes de Medicina y Psicología sobre su experiencia en el programa: cambios, resultados, conocimiento e implementación de las HPV. 2. Prueba de detección de consumo de alcohol, tabaco y sustancias (ASSIST, OMS, 2011). 3. Encuesta sobre necesidades de salud mental, personales, académicas, profesionales y de vida universitaria, a estudiantes de primeros semestres de medicina y

psicología. 4. Batería de pruebas con: DASS-21 (Gurrola et al., 2006), CAR (Unikel-Santoncini et al., 2004) y ERS (Bahamón y Alarcón-Vásquez, 2018).

#### *Entrevistas y grupos de enfoque*

#### Problemáticas y necesidades de salud mental de estudiantes de medicina y psicología

En la Tabla 17.7 se aprecian las diferentes necesidades identificadas por parte de las y los docentes de medicina (3) y psicología (3), que participaron en las entrevistas a profundidad.

*Tabla 17.7.- Problemáticas y necesidades de salud mental de estudiantes de medicina y psicología identificadas por sus docentes*

	Medicina	Psicología
Problemáticas	Crisis de ansiedad. Molestias gastrointestinales. Dolores de cabeza/migrañas. Temas como enfermedades psicológicas o psiquiátricas, que requieren de medicación, creo que son personas muy jóvenes que ya toman medicamentos. Ha habido estudiantes que presentan trastornos alimenticios o son alumnos que ya tenían un diagnóstico previo y el acumulo de estrés en la carrera detona crisis en ellos. Hay alumnos que pasan de la ansiedad a la depresión. Tenemos una alta población medicada por problemas de ansiedad y depresión.	Perfeccionismo, rigidez ante temas académicos y problemáticas sociales de integración. Ansiedad y depresión, y al mismo tiempo estrés. También hay casos de trastornos de la alimentación, lo que tiene que ver con la imagen. En los últimos semestres muestran conductas de desmotivación y/o apatía, Se nota que no hay buenas habilidades sociales en los alumnos.
Necesidades	La falta de tolerancia o adaptación a los cambios que ocurren en el mundo. Falta de convivencia social por la demanda de estudio de la carrera. Muchos empiezan con este estrés, esta ansiedad e incluso se aíslan de su propia familia y digamos esto hace que se les vaya complicando más esta parte de la salud mental.	Habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico, gestión de emociones, secuenciación de pasos para la resolución de una tarea. Deben ser capaces de comunicar lo que necesitan, lo que les pasa.
Causas	La frustración por la carga de tareas y trabajos de la carrera de Medicina. La carga de materias o sea la, el número de materias son excesivas. Estamos hablando que un alumno de medicina tiene un promedio de 11 materias por semestre y si a eso le sumas que lleva clínicas o sea sus rotaciones en el hospital. Falta de buena alimentación, falta de buen sueño, la falta de contención familiar, tenemos un sesenta por ciento de alumnos que son foráneos y creo que eso también es una fuente importante de. No es abandono como tal pero no hay un seguimiento.	El momento sociocultural influye muchísimo, la educación de hoy es más laxa y con menos límites. Surgen de temas familiares y personales, aspectos no resueltos o personales, principalmente por presión social.

#### Características del PDP: objetivo, implementación, terapeutas, estructura y funcionamiento

Las responsables administrativas del PDP reafirmaron el objetivo del programa: *Busca la formación integral*, así como *Acompañamiento emocional*, *Prevención de riesgos*. Respecto al funcionamiento, se encontró que la coordinadora de la Clínica determina el número de consultantes que puede tener cada terapeuta y la responsable gestiona con

Capital Humano el tipo de contrato, para que el semestre inicie con la asignación previa de estudiantes y terapeutas.

Las principales modificaciones desde el inicio del programa en 2016 a la fecha de obtención de los resultados fueron: *Número de terapeutas y contenido de las sesiones. Antes todas las sesiones eran presenciales, las terapeutas venían a las instalaciones a impartir las sesiones individuales. La manera en la que evaluamos el perfil psicológico de los alumnos, en el 2016 se hacía esta evaluación individual y entonces venía uno por uno a una computadora, ahora cada quien lo puede hacer desde su teléfono.*

Las entrevistadas reportaron la siguiente estructura del programa: *Las pruebas que se aplican son MMPI-2, el inventario de depresión de Beck, también revisamos ansiedad, estilos de afrontamiento, conductas autodestructivas, la inteligencia emocional y un test de covid-19. Se trabajan las doce sesiones, 10 habilidades de la vida. Cuando se envía la ficha de inscripción, los alumnos eligen si quieren la modalidad en línea o presencial. Se trabaja una estructura específica, donde hay que trabajar en esas necesidades. Puede que se ocupe alguna actividad cognitivo conductual, la Gestalt o utilizar cualquier otra. G y P se encargan de emparejar las sesiones de PDP entre alumnos y maestros, la maestra S, es la que hace saber quiénes son los que van a entrar a este programa y en qué semestres. La directora de medicina es la que envía la lista de las personas que tenían que estar inscritas.*

Respecto a la formación y experiencia de las terapeutas, las entrevistadas informaron que deben tener maestría en Psicología Clínica y experiencia profesional en *intervención para el desarrollo de habilidades, detección de riesgos y canalización, así como habilidades para la organización y planeación, además de actitudes como la empatía, la escucha activa y la identidad católica.*

Las normas y procesos del PDP reportados en el grupo de enfoque fueron que el PDP tiene normas y procesos rigurosos e institucionalizados que van desde el pago del programa como materia, hasta cuestiones específicas de justificación de faltas; sin embargo, aún no cuenta con procesos y herramientas de evaluación interna: *En medicina se hace la evaluación previa al inicio del programa. La duración de cada sesión es de 40 minutos y si se prolonga sería máximo a 1 hora, son 12 sesiones la primera es para alineamiento, conocer a la persona y de que trata el programa, la última es de cierre, para sí ver si se da seguimiento, repetir el programa y dar de alta. El semestre de enero hay muy poca demanda de medicina, pero en agosto tenemos mayor ingreso. No hay listas de cotejo o rúbricas para evaluar las sesiones, este último semestre se instauró una encuesta de satisfacción para todas las personas que atiende la Clínica, como de satisfacción del cliente.*

Se informó que alumnado de Medicina del PDP tiene un seguimiento longitudinal: *El seguimiento que se da al alumno, es desde la evaluación que el terapeuta hace del desempeño del alumno y el terapeuta reporta estos avances, se va registrando en una base de datos y nos permiten conocer el avance longitudinal del desarrollo emocional del alumno; asimismo, se da seguimiento a estudiantes de ambas carreras a lo largo del semestre que cursan el programa: Realizamos un reporte intermedio hasta la sexta sesión y un reporte final. Para el caso de alumnos de medicina se hace una evaluación psicométrica en quinto semestre, y luego se hace otra cuando van a entrar a su servicio social, en octavo.*

#### El PDP desde la mirada de sus terapeutas

Las terapeutas coincidieron en que su función es seguir las sesiones del programa con actividades dinámicas y reflexivas que inviten al alumnado a involucrarse en el

programa, además de cuidar que se respeten las normas y lineamientos, actualizar los expedientes de sus estudiantes, así como entregar los informes inicial, intermedio y final, con la indicación de alta, recursamiento o seguimiento especializado; así como la participación en reuniones periódicas con la coordinadora para identificar y canalizar casos de riesgo; en su experiencia, el alumnado de Psicología aprecia menos el programa al principio de las sesiones, lo anterior se reflejó en las siguientes viñetas: *Paciencia y flexibilidad, no todos son disciplinados para el programa. También necesitamos observar o hacer alguna diferenciación entre dificultades en las habilidades y cuestiones como posibles trastornos o sintomatologías. Los de psicología tienen más conocimiento y es un poquito más difícil que entren en esta estructura. Una vez que aceptan que este programa es para su beneficio, poco a poco lo van asimilando y aprovechando* (medicina).

#### Capital humano y económico, habilidades que se desarrollan y características del programa

La directora de la EP y la coordinadora de la CP brindaron información sobre el capital humano y económico y complementaron lo comentado sobre el programa por parte de terapeutas y personal administrativo:

- *Todos nuestros terapeutas tienen que ser de entrada licenciado en psicología con alguna maestría en psicología clínica o psicoterapia o psicología de la salud o cualquiera que sea afín, tener experiencia en psicopatología, conocimiento de trastornos emocionales, medición psicométrica, eso por la parte profesional y bueno, haber tenido ya experiencia en trabajar en el área clínica, y de personalidad, la verdad es que nuestros terapeutas de PDP tiene esta característica de ser muy organizados, muy estructurados, muy apegados a procesos de trabajo en equipo, de comunicación, obviamente de empatía, de escucha, de interés genuino por el otro, una visión católica también.*
- *No es que la universidad invierta, digamos, en teoría sí, el PDP no puede trabajar sin presupuesto por así decirlo, porque las terapeutas que están a cargo de la impartición del programa trabajan para la universidad. Pagas tu colegiatura y la universidad ya destina un porcentaje para el pago de honorarios del profesor y otro porcentaje para el crecimiento de la universidad.*
- *El programa es un modelo de acompañamiento que tiene como objetivo el desarrollar habilidades para la vida, habilidades blandas y por otro lado pues también identificar focos de riesgo emocional ya sea para prevenir o para atender algún tema importante que se vaya encontrando.*
- *Los alumnos pueden incrementar su autoconocimiento en primer lugar, en segundo, trabajar las habilidades blandas que encuentran con su terapeuta, potencializar las habilidades que ya traigan también desarrolladas y además pues el poder ser atendidos en algunas necesidades emocionales que tengan.*

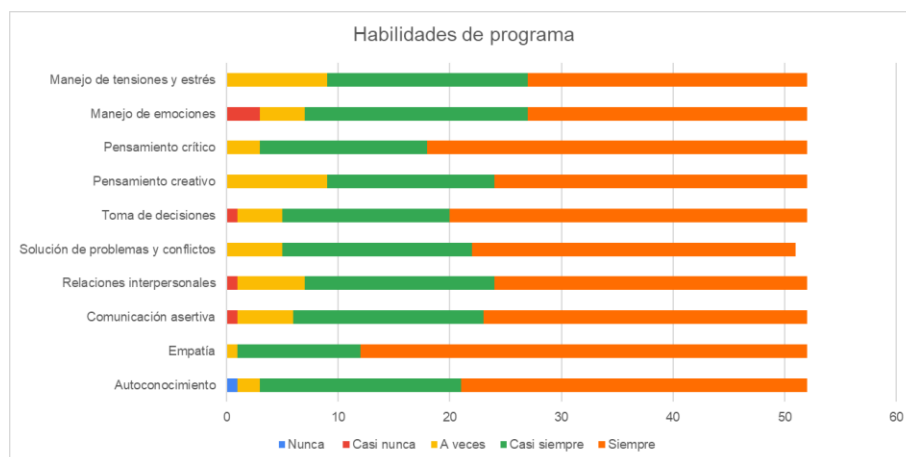
#### *Resultados de encuestas y cuestionarios*

De acuerdo con la encuesta sobre la percepción del alumnado que participó en el PDP en el año 2023, los principales cambios observados fueron en la sensibilidad ante la importancia de la salud mental, así como en la mejora de cuestiones personales y académicas. La comodidad y la seguridad fueron evaluadas como totalmente positivas, mientras que la confianza, el tiempo y la relevancia tuvieron un mayor porcentaje de evaluaciones negativas. Los resultados generales del PDP se percibieron como mayormente adecuados, especialmente en cuanto al dominio de las HPV después del programa. En la



Figura 17.1 se muestra la frecuencia con la que el alumnado reportó el uso de las habilidades revisadas en el programa.

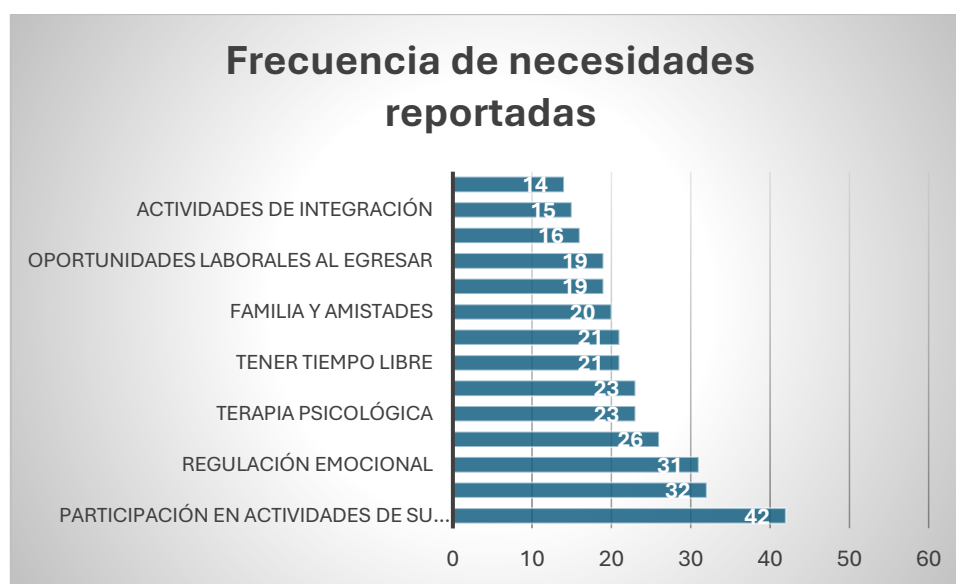
*Figura 17.1.- Uso cotidiano de las habilidades de programa*



Respecto a la prueba ASSIST, se encontró una frecuencia de uso inversa en las tres sustancias más comunes: tabaco, alcohol y marihuana, entre estudiantes de medicina y psicología. En medicina la sustancia más consumida es marihuana, mientras que en psicología es el tabaco. La prueba también arroja resultados sobre necesidad de tratamiento intensivo para alguna de las sustancias; de los cinco estudiantes que respondieron la encuesta por cada carrera, en psicología, dos aparecieron con recomendación de tratamiento intensivo para el tabaco, uno para alcohol y uno para cocaína; mientras que, en medicina, uno para alcohol y uno para cocaína.

En la Figura 17.2 se pueden observar los resultados de la encuesta sobre necesidades de estudiantes de ambas carreras.

*Figura 17.2.- Necesidades de salud mental, personales, académicas, profesionales y de vida universitaria del alumnado encuestado*



*Nota.* Respondieron un total de 60 estudiantes, 50% de cada carrera.

La ERS indicó que un estudiante de Medicina reportó haber planeado cómo quitarse la vida. Por otro lado, haber sentido incomodidad consigo mismo y haber hecho cosas contra sí para no seguir viviendo, fueron respuestas más frecuentes en medicina. En cuanto al cuestionario DASS-21, se presentó un índice bajo de estudiantes de medicina que encontraron difícil tener iniciativa para realizar sus actividades, en contraste, esta cifra se duplicó en los estudiantes de psicología. El cuestionario CAR presentó más estudiantes de psicología con angustia ante la idea de engordar y que realizaron ayunos de más de 12 horas con la intención de bajar de peso.

## **Discusión y conclusiones**

De acuerdo con la literatura reciente, una forma oportuna de favorecer la salud mental de estudiantes universitarios es a través de programas de intervención que, además de promoverla, facilitan la adaptación y el tránsito en la universidad (Zapata-Ospina et al., 2021). Deben considerar las necesidades y características del estudiantado y priorizar grupos vulnerables, como estudiantes mujeres y del área de la salud (Cuenca et al., 2020).

El Programa de Desarrollo Personal busca favorecer la salud mental de estudiantes de medicina y psicología, a través de un programa psicopedagógico que utiliza el desarrollo de habilidades para la vida y la autorregulación académica para desarrollar factores de protección y contrarrestar los factores de riesgo para el desarrollo de trastornos como la depresión, la ansiedad y el abuso de sustancias, así como del riesgo suicida. El PDP mejora significativamente las HPV de manejo emocional, pensamiento crítico, toma de decisiones, tensiones y estrés y solución de problemas; teniendo un impacto positivo en las calificaciones de estudiantes de medicina, especialmente para las mujeres.

En contraste, la comunicación asertiva disminuyó, al igual que la autorregulación, exceptuando la fase de supervisión, que fue la única que aumentó en el postest. Lo anterior se relaciona con lo encontrado en la fase cualitativa, donde una de las necesidades mayormente reportada por el alumnado de ambas carreras fue una mejor comunicación con familiares y amistades; lo que podría significar que se requiere una intervención intensiva en comunicación asertiva. Respecto a la autorregulación, el PDP no contiene actividades específicas para promoverla, lo que hacen las terapeutas es supervisar que el programa se lleve a cabo adecuadamente junto con sus estudiantes, lo que podría estar favoreciendo esa fase en particular más que las otras (planeación y evaluación).

El PDP es congruente con el contexto en el que se desarrolla, pues considera gran parte de las necesidades y problemáticas del alumnado participante. Las acciones estratégicas, los planes de acción y el presupuesto del programa han ido mejorando y ajustándose conforme ha crecido la matrícula de estudiantes, pasando de dos terapeutas que dividían sus actividades en la CP entre sesiones especializadas y estudiantes que asistían al PDP, a contar con cinco terapeutas especializadas pero que dedican la mayor parte de su tiempo al PDP y tienen claridad entre la diferencia de la intervención psicopedagógica y la canalización de casos especiales.

Aunque el programa está contextualizado y sus insumos han crecido junto con la necesidad de atención, hasta el momento no se monitorean, documentan o evalúan las actividades del programa ni sus integrantes, a excepción de las evaluaciones psicológicas de inicio y seguimiento que responden las y los estudiantes de medicina. Hasta recientemente se hizo una primera evaluación de los productos del programa: alcance de sus propósitos, satisfacción de sus integrantes (incluyendo a terapeutas y alumnado), y

relación con el contexto para el que fue creado. Estos indicadores sobre los procesos y los productos del PDP serían útiles para conocer el grado de sostenibilidad del programa en términos del éxito en la implementación (Proctor et al., 2011) y la posibilidad de expandirlo a otras carreras (Han y Weiss, 2005).

En conclusión, el PDP no solo desarrolla la mayoría de las HPV, también ayuda a que las y los estudiantes de medicina tengan un mejor rendimiento académico, especialmente las mujeres; es un programa contextualizado que atiende la mayoría de las necesidades detectadas tanto por docentes como por estudiantes y la CP tiene la posibilidad de brindar los insumos necesarios para su correcta implementación.

Sería recomendable fortalecer la evaluación formativa tanto de las sesiones, como de las terapistas y estudiantes, así como implementar actividades específicas más orientadas a desarrollar las 10 HPV; además de brindar el programa a estudiantes de otras carreras que lo necesiten, favoreciendo su institucionalización y sostenibilidad, así como una atención equitativa en salud mental en la universidad, en sintonía no solo con las necesidades del alumnado, sino también las de la población de personas adultas jóvenes y la normatividad para la Educación Superior en México.

## Referencias

- Alarcón, R. D., (2019). La Salud Mental de los estudiantes universitarios. *Revista Médica Herediana*, 30(4), 219-221. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3655>
- Bahamón, M., y Alarcón-Vásquez, Y. (2018). Diseño y validación de una escala para evaluar el Riesgo Suicida (ERS) en adolescentes colombianos. *Universitas Psychologica*, 17(4). <https://www.redalyc.org/journal/647/64757109016/64757109016.pdf>
- Bonilla-Flores, Y., Carrillo-Molina, A., Jaimes-Palencia, D., Carrillo-Sierra, S., Rivera-Porras, D., y Díaz-Posada, L. (2021). Habilidades para la vida e inteligencia social como elementos favorecedores de la salud mental en universitarios. *Gaceta Médica Caracas*, 129(1), 22-31. 10.47307/GMC.2021.129.1.4
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional [CASEL]. (2024). *What Is the CASEL Framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Comisión Nacional contra las Adicciones [CONADIC]. (2021). *Informe sobre la Situación de la Salud Mental y el Consumo de Sustancias Psicoactivas*. Gobierno de México. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/648021/INFORME\\_PAIS\\_2021.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/648021/INFORME_PAIS_2021.pdf)
- Cuenca, N., Robladillo, L., Meneses, M., y Suyo-Vega, J. (2021). Salud mental en adolescentes universitarios Latinoamericanos: Revisión sistemática. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 689-695. <https://doi.org/105281/zenodo.4403731>
- Díaz Posada, L., Rosero, R., Melo, M., yamp; Aponte, D. (2013). Habilidades para la vida: Propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181-200.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2009). *NORMA Oficial Mexicana NOM-028-SSA2-2009, para la prevención, tratamiento y control de las adicciones*. CNDH. <https://www.cndh.org.mx/DocTR/2016/JUR/A70/01/JUR-20170331-NOR20.pdf>
- DOF (2014). *NORMA Oficial Mexicana NOM-025-SSA1-2014, Salud ambiental. Valores límite permisibles para la concentración de partículas suspendidas PM10 y PM2.5*

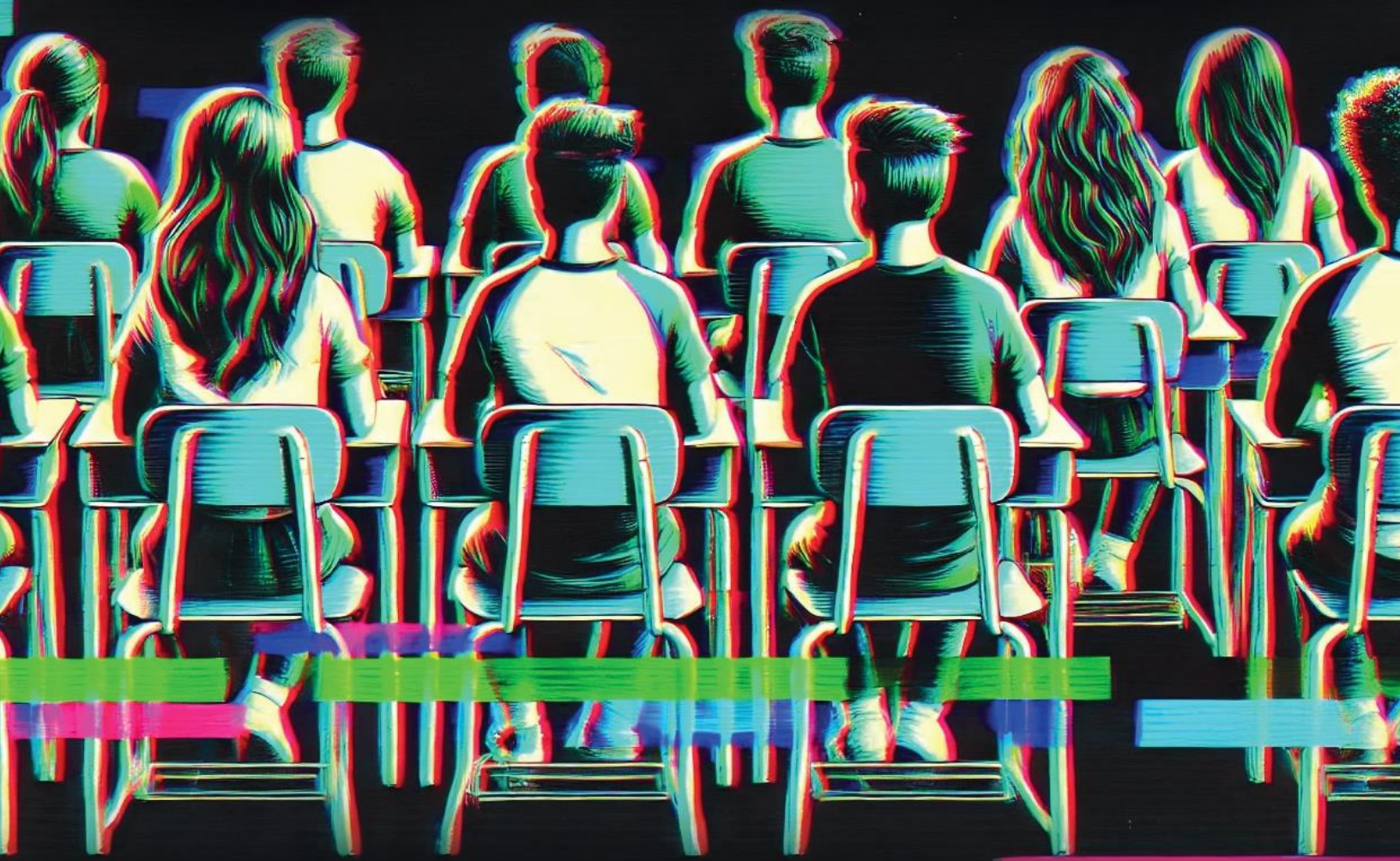
- en el aire ambiente y criterios para su evaluación.* SEGOB.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5357042&fecha=20/08/2014#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5357042&fecha=20/08/2014#gsc.tab=0)
- DOF (2018). *NORMA Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención.* SEGOB.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018#gsc.tab=0)
- DOF (2021). *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior.* Cámara de Diputados. LXV Legislatura.  
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges.htm>
- DOF (2023). *DECRETO por el que se crea la Comisión Nacional de Salud Mental y Adicciones como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Salud.* SEGOB.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5690283&fecha=29/05/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5690283&fecha=29/05/2023#gsc.tab=0)
- García, A. (Septiembre 8, 2023). *La salud mental es salud pública: en México hubo 22 suicidios por día en 2022.* El Economista.  
<https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/La-salud-mental-es-salud-publica-en-Mexico-hubo-22-suicidios-por-dia-en-2022-20230908-0055.html>
- Gobierno de México (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.* <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Gobierno de México (2024). *Normas Oficiales Mexicanas.* COFEPRIS.  
<https://transparencia.cofepris.gob.mx/index.php/es/marco-juridico/normas-oficiales-mexicanas>
- Gracia-Cabrero, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, 35, 1-21.  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99815165002>
- Gurrola, G., Balcázar, P., Bonilla, M., y Virseda, J. (2006). Estructura factorial y consistencia interna de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) en una muestra no clínica. *Psicología y Ciencia Social*, 8(2), 3-7.  
<https://www.redalyc.org/pdf/314/31480201.pdf>
- Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of abnormal child psychology*, 33(6), 665–679.  
<https://doi.org/10.1007/s10802-005-7646-2>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). *Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado. ENBIARE 2021.*  
<https://www.inegi.org.mx/programas/enbiare/2021/>
- INEGI (2023). *Día Mundial para la Prevención del Suicidio (Datos Nacionales).*  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP\\_Suicidio23.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_Suicidio23.pdf)
- INSP (2017). *Encuesta Nacional de consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (2016).* Secretaría de Salud.  
<https://encuestas.insp.mx/repositorio/encuestas/ENCODAT2016/informes.php>
- Lezama, L. (2005). *Perfil de orientación de metas, patrón de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico.* [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Simón Bolívar.

- Medline Plus (2024). *Salud mental*. <https://medlineplus.gov/spanish/mentalhealth.html>
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2021). *Health at a Glance 2021: Highlights from Mexico*. OECD Publishing.  
<https://www.oecd.org/espanol/noticias/NOTA%20DE%20PAIS%20MEXICO.pdf>
- OECD (2023). *Health at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/7a7afb35-en>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2011). *La prueba de detección de consumo de alcohol, tabaco y sustancias (ASSIST). Manual para uso en la atención primaria*.  
[https://www.seccatid.gob.gt/images/Docs\\_CTA/Assist-la-prueba-de-deteccion.pdf](https://www.seccatid.gob.gt/images/Docs_CTA/Assist-la-prueba-de-deteccion.pdf)
- OMS (2022). *Mental Health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Palacios-Jiménez, N. M., Duque-Molina, C., Alarcón-López, A., González-Mota, S.B., Miranda-García, M., Paredes-Cruz, F., Valle-Arteaga, E., y Reyna-Sevilla, A. (2022). Salud mental: relevancia del problema, estrategias y retos que afrontar en el IMSS. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 60(2), 150-159.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10627502/>
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and policy in mental health*, 38(2), 65–76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>
- Roberts, R. (2022). *Cómo pueden las universidades apoyar la salud mental y el bienestar de los estudiantes*. World Economic Forum.  
<https://es.weforum.org/agenda/2022/03/como-pueden-las-universidades-apoyar-la-salud-mental-y-el-bienestar-de-los-estudiantes/>
- Sánchez Casado, J. I., y Benítez Sánchez, E. I. (2021). Estudio de la salud mental en estudiantes universitarios de la rama sociosanitaria. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 27–40.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2133>
- Secretaría de Salud (2015). *NORMA Oficial Mexicana, para la prestación de servicios de salud en unidades de atención integral hospitalaria médico-psiquiátrica*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/salud/documentos/norma-oficial-mexicana-nom-025-ssa2-2014-secretariado-tecnico-del-consejo-nacional-de-salud-mental>
- Secretaría de Salud (2020). Programa de Detección Temprana y Atención de la Salud Mental para Médicos Internos de Pregrado y Pasantes de Servicio Social en Medicina. Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/756945/Program\\_Detecci\\_n\\_Temprana\\_Attn\\_SM\\_MIP\\_y\\_PSSM\\_MX\\_PNPS\\_2021\\_\\_1\\_.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/756945/Program_Detecci_n_Temprana_Attn_SM_MIP_y_PSSM_MX_PNPS_2021__1_.pdf)
- Secretaría de Salud (2022). *Programa de acción específico. Salud mental y adicciones 2020-2024*.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/720846/PAE\\_CONASAMA\\_28\\_04\\_22.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/720846/PAE_CONASAMA_28_04_22.pdf)
- Secretaría de Salud (2023). Tasas de Suicidios de los Estados de la Región Centro de México, por Sexo y Grupo de Edad del 2017 al 2021. PRONAPS.  
[http://www.consame.salud.gob.mx/descargas/suicidios-region-centro\\_compressed-1-.pdf](http://www.consame.salud.gob.mx/descargas/suicidios-region-centro_compressed-1-.pdf)

- Secretaría de Salud (2024a). *Ansiedad puede evolucionar y convertirse en trastorno de salud mental*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/salud/prensa/136-ansiedad-puede-evolucionar-y-convertirse-en-trastorno-de-salud-mental>
- Secretaría de Salud (2024b). *Programa Nacional para la Prevención del Suicidio PRONAPS*. Gobierno de México. <http://www.consame.salud.gob.mx/pronaps.html>
- Secretaría de Salud, CONASAMA, PRONAPS, y Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana (2023). *Cuadernillo básico para la prevención del suicidio*. Gobierno de México. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/858277/Cuadernillo\\_basico\\_para\\_la\\_prevenccion\\_del\\_suicidio.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/858277/Cuadernillo_basico_para_la_prevenccion_del_suicidio.pdf)
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model of evaluation. En T. Kellaghan, D. Stufflebeam & L. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). Springer.
- Unikel-Santoncini, C., Bojórquez-Chapela, I., y Carreño-García, S. (2004). Validación de un cuestionario breve para medir conductas alimentarias de riesgo. *Salud Pública de México*, 46(6), 509-515. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0036-36342004000600005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342004000600005&lng=es&tlng=es)
- Universidad Anáhuac Puebla (2024). *¿Quiénes somos?* <https://www.anahuac.mx/puebla/mision>
- Vélez, J., y Gómez, O. (2020). *Propuesta de actualización de contenidos del programa PDP*. [Documento de circulación interna]. Clínica de Psicología. Universidad Anáhuac Puebla.
- World Health Organization [WHO]. (2020). *Life skills education school handbook. Prevention of noncommunicable diseases*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/331947/9789240005020-eng.pdf?sequence=1>
- Zapata-Ospina, J., Patiño-Lugo, D., Vélez, C., Campos-Ortiz, S., Madrid-Martínez, P., pemberthy-Quintero, S., Pérez-Gutiérrez, A., Ramírez-Pérez, P., y Vélez-Marín, L. (2021). Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19: una síntesis crítica de la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 50(3), 199-213. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.04.007>

# Temas emergentes En la educación superior: diálogos y reflexiones

Este texto explora temas emergentes y presenta novedades teóricas que redefinen el objeto de estudio en educación. Se analizan contextos complejos y poco explorados, con un enfoque en la adaptación de los estudiantes universitarios a las tecnologías de la información y comunicación, y cómo estas herramientas transforman tanto las prácticas pedagógicas como la gestión de los recursos educativos. Las pedagogías emergentes no solo sugieren cambios en la práctica docente, sino que también están profundamente interrelacionadas con estas tecnologías, impulsando una redefinición de las fronteras disciplinarias y del campo educativo. La obra reúne reflexiones que vislumbran cambios en la emergencia educativa y proponen nuevas maneras de concebir el campo, alineadas con las líneas actuales de investigación sobre docencia universitaria.



**AIDU** Mexico

Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria